USAID
DU PEUPLE AMERICAIN

EDDATA II

Manuel pour l'evaluation des competences fondamentales en lecture

Le 10 juillet 2009

EdData II, Numéro de tâche 3
Numéro de Contrat EHC-E-01-03-00004-00
Objectif Stratégique 3

Ce document a été produit pour être examiné par l'« Agence américaine pour le développement international » (United States Agency for International Development). Il a été préparé par RTI International.

Manuel pour l'evaluation des competences fondamentales en lecture

Préparé pour
le Bureau pour la croissance économique, l'agriculture et le commerce (EGAT/ED)
Agence américaine pour le développement international (USAID)

Préparé par
RTI International
3040 Cornwallis Road
Post Office Box 12194
Research Triangle Park, NC 27709-2194

Adaptation pour les pays francophones rédigée par Liliane Sprenger-Charolles
Directeur de recherche, Laboratoire Psychologie de la Perception (UMR-8158),
CNRS et Université-Paris Descartes, Centre Biomédical des Saints Pères
Adresse: 45, rue des Sts Pères, 75270 Paris cedex 06, France
331 42 86 43 25, Liliane.Sprenger-Charolles@parisdescartes
http://lpp.psycho.univ-paris5.fr/person.php?name=LilianeS

RTI International est le nom commercial de Research Triangle Institute.

Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'Agence américaine pour le développement international (USAID) ou du gouvernement américain.

Table des matières

Page

Figures vi

Tableaux vii

Abréviations viii

Glossaire x

Remerciements xiv

I. Introduction 1
- Pourquoi se concentrer sur les compétences fondamentales en lecture ? 1
- Mesurer l'apprentissage : L'instrument et le manuel 2
- Applications dans le monde entier 4
- Audience et contenu du manuel 7

II. Objectif et utilisations d'EGRA 9
- Utilisation d'EGRA pour identifier les besoins systémiques 10
- Utilisations supplémentaires d'EGRA (après modifications) 13
  - Identification 13
  - Evaluation des interventions 14
- Ce pour quoi EGRA ne devrait PAS être utilisé 15
  - EGRA n'est pas un outil de haute responsabilisation 15
  - EGRA n'est pas adapté aux comparaisons interlinguistiques 15

III. Cadre conceptuel et base de la recherche 17
- Evaluer les débuts de l’apprentissage de la lecture 17
  - Décodage et automaticité de l’identification des mots écrits 18
  - Connaissance des lettres et des graphèmes, et conscience phonémique 21
  - Relations compréhension écrite et orale, niveau de vocabulaire et de décodage 23
- La lecture est acquise en phases successives 26
- Incidence de la transparence de l’orthographe 28
  - Quelques données statistiques 28
  - Etudes comparatives entre enfants anglophones et francophones 29
- En conclusion 32

IV. Adaptation d'EGRA et atelier de recherche 33
- Adaptation d'EGRA et atelier de recherche 33
- Remarque sur la formulation de l'instrument et sur la stratégie de codage 36
- Remarque sur l'Ethique de recherche et le Comité d'éthique institutionnel (IRB) 36

Examen des composantes de l'instrument....37
1. Connaissance du nom des lettres....40
2. Connaissance du son des lettres....44
3. Capacités d'analyse phonémique....45
4. Lecture de mots familiers....49
5. Lecture de mots inventés....52
6. Lecture du texte et compréhension du texte lu....54
7. Compréhension à l'audition....57
8. Dictée....59
Autres composantes potentielles de l'instrument....61
Traduction....62

V. Formation des enquêteurs d'EGRA et travail de terrain....64
Pilotage de l'instrument....64
Test de fiabilité inter-observateur....67
Arrivée à l'école....68
Sélection des élèves et réalisation de l'évaluation....69
Enseignement des leçons pour le travail de terrain....70

VI. Analyse des données EGRA....71
Tri et saisie des données....71
Analyse des données : utilisation d'Excel pour l'analyse des données....74
Taille de l'échantillon....76

VII. Utiliser EGRA : implications pour le dialogue sur la politique éducative....78
Utiliser les résultats pour informer le dialogue sur la politique éducative....78
Influencer les législateurs et les représentants du gouvernement....78
Changer les instructions de la lecture....82
Utiliser les données pour communiquer les résultats aux écoles....82

Bibliographie....83

Annexe A : Normes : lecture à haute voix de mots isolés en 1 minute....A-1

Annexe B. Batterie d'évaluation de la lecture en début du primaire (langue française)....B-1

Annexe C. Principales caractéristiques de l'orthographe (et de la phonologie) du français....C-1

Annexe D1. Lettres par catégorie et fréquence....D1-1

Annexe D2. Phonèmes par catégorie et fréquence....D2-1

Annexe D3. Les graphèmes et la consistance de leurs relations avec les phonèmes....D3-1

Annexe E. Considération sur la taille de l'échantillon dans l'évaluation des compétences fondamentales en lecture....E-1

Annexe F. Evaluation de la qualité technique de l'instrument EGRA....F-1

Annexe G. Manuel des Superviseurs des Travaux de Terrain.....G-1

Annexe H. Exemple de l'instrument en français : Formulaire de l'élève H-1

Annexe I. Lettre ouverte du Directeur-général adjoint aux directeurs d'écoles, en Afrique du Sud..... I-1

Annexe J. Programme de l'atelier de rattrapage en lecture au Kenya, sur la base de résultats d'EGRA J-1

Annexe K. Exemple de plans de leçons de rattrapage en lecture basés sur les résultats d'EGRA K-1

Figures

Page

Figure 1. Pays du monde où EGRA est testé 5

Figure 2. Le cycle continu d'amélioration des compétences en lecture des élèves 9

Figure 3. Mots par minute pour les élèves de 1ère et 2e années primaires 12

Figure 4. Différents niveaux de relations entre le mot écrit et le mot oral 19

Figure 5. Pourcentage moyen de réponses correctes en lecture de mots et de pseudomots pour des enfants de 7 ans..... 30

Figure 6. Exemple de programme : Adaptation d'EGRA et atelier de recherche..... 36

Figure 7. Examen des composantes de l'instrument 39

Figure 8. Fréquence d'utilisation des lettres en français et en anglais..... 41

Figure 9. Exemple de programme : formation des enquêteurs et travail de terrain préliminaire 65

Figure 10. Estimations des exemples d'élèves, d'écoles et du nombre d'enquêteurs 67

Figure 11. Exemple d'éléments du manuel de codes 73

Figure 12. Exemple d'exercice possible d'étalonnage des performances..... 80

Tableaux

Page

Tableau 1. Compréhension écrite (caractéristique des tests utilisés) et relations avec les capacités de compréhension orale et de décodage 24

Tableau 2. Modèle à double fondation de l'apprentissage de la lecture.....26

Tableau 3. Consistance (%) en anglais et en français pour la lecture (orthographe-phonologie) et l'écriture (phonologie-orthographe) 28

Abréviations

AKF	Fondation Aga Khan
ANOVA	analyse de variance
CTOPP	Test détaillé du traitement phonologique
CVC	consonne-voyelle-consonne
DEFF	effet de sondage
DFID	Ministère britannique du développement international
DIBELS/ISEL	Indicateurs dynamiques d'alphabétisation fondamentale de base
EPT	[Campagne] Education pour tous [des Nations Unies]
EGR	Compétences fondamentales en lecture [projet, Kenya]
EGRA	Evaluation des compétences fondamentales en lecture
EMACK	Education pour les enfants marginalisés du Kenya
EVIP	échelle de vocabulaire en images Peabody
GPC	correspondance graphème-phonème
ICC	coefficient de corrélation intra-classe
IRB	Comité d'éthique institutionnel
LAMP	Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation [UNESCO]
LCD	écran à cristaux liquides
LCPM	lettres correctes par minute
LQAS	échantillonnage par lots pour l'assurance de la qualité
MCPM	mots corrects par minute
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	organisation non gouvernementale
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PGC	correspondance phonème-graphème
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves [de l'Organisation de coopération et de développement économiques]
RTI	Research Triangle Institute
SAQMEC	Consortium d'Afrique australe pour l'analyse de la qualité de l'éducation
ET	écart type
SE	erreur type
SPSS	logiciel d'analyse statistique en sciences sociales
TIMSS	Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences
TOPA	Test de conscience phonologique

UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
USAID	Agence américaine pour le développement international

Glossaire

Alphabétique (procédure). Procédure de lecture qui utilise le principe alphabétique: les mots sont lus par assemblage des unités de base de l'écrit (les graphèmes) qui représentent les unités de base de l'oral (les phonèmes). Cette procédure qui, dans la tradition pédagogique, est appelée « décodage », est également appelée « procédure phonologique » ou encore « procédure sublexicale de lecture » (parce qu'elle s'appuie sur le traitement d'unités qui n'ont pas de sens). *Voir aussi* « *procédure orthographique* » *et* « *procédure logographique* ».

Attaque. Partie de la syllabe précédant la voyelle: l'attaque de « strict » est « str », « ict » étant la rime de ce mot. A noter : il peut y avoir des syllabes sans attaque (« arc », mais aussi, « a », « ou », « on », « en » en français). *Voir aussi syllabe.*

Automaticité des procédures de lecture. Niveau de maîtrise à partir duquel le sujet n'est plus conscient de ce qu'il fait quand il identifie un mot écrit nouveau ou quand il reconnaît un mot écrit connu. Le fait que les mots écrits sont automatiquement identifiés se note l'effet dit stroop: le sujet ne peut pas s'empêcher de lire, même quand la tâche ne requiert pas la lecture. Par exemple, quand on demande de dire la couleur de l'encre dans laquelle est écrit un nom de couleur, dans ce cas lorsque, par exemple, « vert » est écrit en rouge, le temps de dénomination de la couleur est plus lent, ce qui est le signe que les mots écrits sont automatiquement identifiés.

Conscience phonémique. Capacité de manipuler les plus petites unités sans signification de la langue orale—les phonèmes—qui, dans une écriture alphabétique, sont transcrites par les graphèmes. Cette conscience est évaluée, par exemple, par la capacité de dire que le mot « strict » contient 6 phonèmes ou encore par la capacité de prononcer ce mot en enlevant son premier phonème. La difficulté de ce type de tâche provient de ce que, à l'intérieur de la syllabe, les phonèmes consonantiques sont prononcés avec les voyelles, en un seul geste articulatoire, et donc difficiles à isoler.

Consistance de l'orthographe: *Voir transparence de l'orthographe.*

Conscience phonologique. Capacité de manipuler les unités sans signification de la langue orale : de la syllabe aux unités infra-syllabiques (attaque-rime et phonèmes).

Décodage: *Voir procédure alphabétique.*

Dérivation (ou mot dérivé). Mot dérivé d'un autre mot, par exemple, « chanteur » est dérivé de « chant ». *Voir morphème.*

Digraphe. Groupe de lettres qui se suivent: « bigraphe » (2 lettres) et « trigraphe » (3 lettres). Par exemple, le mot « char » contient 3 bigraphes (« ch », « ha » et « ar ») et 2 trigraphes (« cha » et « har »). Quelques digraphes sont des graphèmes (par exemple, « ch »: voir graphème). On utilise la fréquence des digraphes pour évaluer la familiarité orthographique d'un mot. Ainsi, le bigraphe « co » est très fréquent en initiale de mots, mais pas en finale, alors que « te » est très fréquent en finale, mais pas en initiale de mots. En conséquence, un mot inventé comme « corte » ressemblera plus à un mot français qu'un mot inventé comme « terco ».

Effet plafond. *Voir effet plancher.*

Effet plancher. Terme statistique indiquant que les scores d'un sujet, ou d'un groupe de sujets, sont au niveau le plus bas: zéro, pour la précision de la réponse, par exemple. Les scores sur une capacité testée dans EGRA seront biaisés par des effets plancher si l'épreuve est trop difficile pour la plupart des enfants des premières années du primaire, qui auront alors des notes à zéro. Par contre, si l'épreuve est trop facile, les scores peuvent être au plafond (100% de réponses correctes). La présence d'effets plancher massifs (tout comme celle d'effets plafond massifs) ne permet pas d'utiliser correctement certaines analyses statistiques, en particulier celles qui sont basées sur les corrélations (qui évaluent les relations entre deux variables).

Flexion (forme fléchie). Changement de la forme du mot pour le genre (« un petit chat » versus « une petite chatte »), le nombre (« un chien » versus « deux chiens ») ou le temps (« aujourd'hui il neige » versus « hier il neigeait ».

Fluence. Caractérise une lecture précise et rapide.

Graphème. Plus petite unité de la langue écrite qui correspond au phonème. Un graphème peut contenir une seule lettre simple (« p », « a » et « r » dans « par »), une lettre avec un signe diacritique (« é », « è », ï, â…) ou plusieurs lettres (« ch », « ou »…). Par exemple, il y a 4 graphèmes dans « château », « ch », « â », « t » et « eau ») qui correspondent à 4 phonèmes (/$/, /a/, /t/ et /o/).

Groupe consonantique. Groupe de deux ou de plus de deux consonnes consécutives qui se situent au début d'une syllabe (« gr » dans « grande »; « str » dans « stratifié ») ou en fin de syllabe (« st » dans « ouest »; « rtz » dans « quartz »). *Voir aussi syllabe.*

Logographique (procédure logographique). Procédure de lecture par laquelle les mots écrits sont reconnus à partir d'indices visuels globaux (longueur) et/ou d'indices graphiques locaux (premières lettres). *Voir aussi* « *procédure alphabétique* » *et* « *procédure orthographique* ».

Métaphonologie. *Voir conscience phonologique.*

Morphèmes. Plus petite unité linguistique qui a un sens. Un mot peut comporter un ou plusieurs morphèmes (« table » n'a qu'un morphème, alors qu'il y a 4 morphèmes dans « incassables » : « in », « cass- », « -able » et « -s »). Les morphèmes ne se prononcent pas toujours à l'oral en français. C'est quasi systématiquement le cas, par exemple, pour le « s » ou le « nt » du pluriel (ils chantent), pour le « e » du féminin à la fin d'un mot qui se termine par une voyelle (amie) et pour les marques de dérivation (le « t » de « chat »).

Morphographique (procédure). *Voir procédure orthographique.*

Méthode phonique (utilisation des correspondances graphème-phonème). Méthode d'enseignement de la lecture qui utilise de façon systématique les relations graphème-phonème, par synthèse (assemblage des unités graphème-phonème pour construire une unité plus large qui a ou non un sens: b + a = ba) et/ou par analyse (décomposition en unités graphème-phonème d'une unité plus large qui a ou non un sens: ba = b + a).

Morphographe. Plus petite unité linguistique qui a un sens (*voir morphème*).

Opacité de l'orthographe : *Voir transparence de l'orthographe.*

Orthographe. Art d'écrire les mots selon les normes (ou la tradition) orthographiques (souvent « sans rime ni raison », comme le disent certains, par exemple, Gelb, 1952).

Orthographique (procédure orthographique). Procédure de lecture qui utilise le principe orthographique, à savoir que les mots écrits codent non seulement les unités de base de la langue orale (les phonèmes), mais aussi d'autres marques: marques morphologiques (voir morphème) ainsi que certaines marques qui rappellent l'histoire des mots. C'est, par exemple, le cas pour le « th » de « théâtre » qui a gardé la lettre « th » pour le « θ » du grec (phi), mais qui, à la différence de l'anglais, se prononce /t/ en français. Cette procédure est également appelée « procédure lexicale de lecture » (parce qu'elle s'appuie sur le traitement d'unités du lexique, qui ont un sens). *Voir aussi* « *procédure alphabétique*» *et* « *procédure logographique* ».

Phonèmes. Unités de base de la langue orale qui permettent de différencier deux mots, comme /p/ et /t/ dans « pour » et « tour ». Le répertoire des phonèmes varie plus ou moins fortement entre langues. Ainsi, /b/ et /v/ sont deux phonèmes en français, permettant de différencier « bol » de « vol », mais pas en espagnol; à l'inverse, le /r/ simple et le /rr/ roulé sont deux phonèmes en espagnol, permettant de différencier « pero » (mais) de « perro » (chien), mais pas en français.

Rime. Partie de la syllabe composée de la voyelle et de la (ou des) consonnes qui suivent: par exemple, « ict » dans « strict ». La rime peut consister en une voyelle (« la », en français) et constituer une syllabe, sans attaque (« a », « ou », « en », « on », en français). *Voir aussi syllabe.*

Syllabe. Unité de la langue orale qui se prononce en un seul geste articulatoire (et unité de base de la langue écrite dans les écritures syllabiques, comme les Kanas du Japon). Une syllabe comporte au minimum 1 phonème (dans ce cas, une voyelle : « a », en anglais ou en français). La structure syllabique simple la plus fréquente dans les langues—en général—comporte une consonne suivie par une voyelle (« tu », en français, c'est-à-dire une attaque et une rime) mais il y a aussi des syllabes qui commencent par une voyelle suivie par une consonne (« or », en français) ou qui commencent et se terminent par une consonne (« bol », en français). Les autres structures syllabiques, dites complexes, commencent et/ou se terminent par des groupes de consonnes (« arc », « truc », « strict », en français). Les mots comportent une ou plusieurs syllabes, les mots d'une seule syllabe étant plus fréquents en anglais qu'en français par exemple. En outre, le découpage des mots en syllabes est plus aisé en français qu'en anglais, le rythme du français étant basé sur la syllabe (voir en particulier la poésie en français). *Voir aussi attaque et rime.*

Transparence (opacité) de l'orthographe: Lecture. Dans une écriture alphabétique, la transparence de l'orthographe pour la lecture correspond à la consistance des correspondances entre les plus petites unités de la langue écrite (les graphèmes) et les plus petites unités de la langue orale qui leur correspondent (les phonèmes). Cette consistance se calcule par le nombre de fois qu'un graphème donné (par exemple « ch », en français) se prononce d'une certaine façon (/$/ comme dans « cheval ») par rapport au nombre total d'occurrence de ce graphème, quelle que soit sa prononciation (/k/ comme dans « chaos »). En raison de l'opacité des correspondances

graphème-phonème des voyelles en anglais, il est parfois aussi tenu compte de la consistance des rimes. Dans ce cas, on calcule le nombre de fois où, en anglais par exemple, « ead » se prononce comme dans « bed » par rapport au nombre total d'occurrence de cette rime, quelle que soit sa prononciation (y compris quand « ead » se prononce comme dans « bead »). En général, on dit d'une orthographe qu'elle est transparente quand la consistance des relations graphème-phonème est élevée (de l'ordre de 90%, voir plus).

Transparence (opacité) de l'orthographe: Ecriture. La consistance de l'orthographe pour l'écriture implique l'opération inverse de celle effectuée pour la lecture. Par exemple, on calcule combien de fois en français le phonème /o/ s'écrit « o » (comme dans « bol » ou « botte »…) par rapport au nombre total de mots contenant ce phonème, quelle que soit son orthographe : « o », mais aussi « au » (comme dans « faute », « autre »…), « eau » (comme dans « beau », « peau »…), etc.

Remerciements

Ce manuel est le produit d'une collaboration continue au sein d'une grande communauté de spécialistes, de praticiens, de représentants gouvernementaux et de professionnels du développement éducatif et a pour but de promouvoir une évaluation et une acquisition des compétences fondamentales en lecture chez les enfants du cycle primaire dans les pays à faibles revenus.

Bien qu'il soit impossible de reconnaître toutes les contributions qui ont été apportées au développement et à la propagation de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA), nous aimerions tout particulièrement remercier Helen Abadzi, Marilyn Jager Adams, Rebecca Adams, Rukmini Banerji, Danielle Bechenec, Penelope Bender, Sandra Bertoli, Joanne Capper, Vanessa Castro, Colette Chabbott, Madhav Chavan, Marguerite Clarke, Penny Collins, Luis Crouch, Marcia Davidson, Joe DeStefano, Maria Diarra, Zakeya El-Nahas, Deborah Fredo, Ward Heneveld, Robin Horn, Sandra Hollingsworth, Matthew Jukes, Cheryl Kim, Medina Korda, José Ramon Laguna, Nathalie Lahire, Sylvia Linan-Thompson, Corrine McComb, Emily Miksic, Amy Mulcahy-Dunn, Lily Mulatu, Lynn Murphy, Robert Prouty, Alastair Rodd, Mike Royer, Momar Sambe, Ernesto Schiefelbein, Dana Schmidt, Philip Seymour, Linda Siegel, Jennifer Spratt, Liliane Sprenger-Charolles, Helen Stannard, Jim Stevens, Carmen Strigel, Ian Smythe, Sana Tibi, Gerald Tindal, Palesa Tyobeka, Dan Wagner et Jim Wile.

Des commentaires détaillés sur ce manuel et des suggestions sur le développement de l'instrument ont été fournis par un comité de lecture composé par Marcia Davidson, Sandra Hollingsworth, Juan Jimenez, Sylvia Linan-Thompson, Liliane Sprenger-Charolles et Dan Wagner.

Le développement d'EGRA n'aurait pu être possible sans l'appui d'organisations non gouvernementales et des équipes d'évaluation EGRA du Ministère de l'éducation en Afghanistan, au Bangladesh, en Egypte, en Gambie, en Guyane, à Haïti, au Honduras, en Jamaïque, au Kenya, au Libéria, au Mali, au Nicaragua, au Niger, au Pérou, au Sénégal et en Afrique du Sud. Nous exprimons notre profonde gratitude aux enseignants, aux élèves et à leurs familles pour leur participation et pour la confiance continue qu'ils démontrent à l'égard des bienfaits de l'éducation. En remerciement, nous tenterons diligemment d'améliorer les performances en lecture pour les enfants du monde entier.

Amber Gove est principalement responsable de la rédaction de ce manuel, avec la contribution de Liliane Sprenger-Charolles, Luis Crouch, d'Amy Mulcahy-Dunn et de Marguerite Clarke. Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'Agence américaine pour le développement international ou de la Banque mondiale. Veuillez envoyer vos questions ou commentaires à Amber Gove à agove@rti.org.

I. Introduction

Pourquoi se concentrer sur les compétences fondamentales en lecture ?

Des pays du monde entier ont intensifié le taux d'inscription dans les écoles d'une manière inégalée jusqu'ici. Cherchant à honorer les engagements de la campagne Education pour tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) des Nations Unies, les pays à faibles revenus inscrivent leurs enfants dans les écoles primaires, avec un soutien international, à des taux presque équivalents à ceux des pays à hauts revenus. Mais est-ce que les élèves apprennent quelque chose ?

La preuve, lorsqu'elle est disponible, révèle que l'apprentissage moyen des élèves est assez faible dans les pays à faibles revenus. Une évaluation récente de la Banque mondiale, sur les prêts consacrés à l'éducation, révèle que les améliorations dans l'apprentissage des élèves sont significativement en décalage par rapport aux améliorations en matière d'accès scolaire (pour des informations supplémentaires sur la facilité de lecture à haute voix dans les années supérieures, veuillez voir World Bank : Independent Evaluation Group, 2006). Les résultats provenant des quelques pays à faibles revenus participant aux évaluations internationales telles que PISA ou TIMSS (et provenant des résultats d'évaluations régionales telles que PASEC et SACMEQ)[1] indiquent qu'un enfant moyen dans un pays à faibles revenus à une performance à peu près équivalente au 3e centile de la distribution d'un pays à hauts revenus (c.-à-d., une performance moins bonne que 97 % des élèves qui ont été testés dans le pays à hauts revenus).[2] Sur base de ces résultats, nous pouvons dire ce que les élèves des pays à faibles revenus ne connaissent *pas*, mais nous ne pouvons établir ce qu'ils *connaissent* (souvent parce que leurs scores sont tellement faibles que le test ne peut précisément indiquer où ils se situent sur le continuum de la connaissance). De plus, la majorité des évaluations nationales et internationales sont des tests papier-crayon administrés aux élèves de 4e année primaire et des années supérieures (ils présupposent donc que les élèves savent lire

[1] Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques ; Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) ; Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) ; Consortium d'Afrique australe pour l'analyse de la qualité de l'éducation (SACMEQ).

[2] Voir, par exemple, la répartition des centiles dans le tableau D.1.dans Mullins, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Chrostowski, S.J. (2004). Des conclusions semblables peuvent être tirées du Rapport PISA de l'OECD (2004), tableau 2.1.c, par exemple. Généralement, seuls les pays à revenus moyens participent à ces évaluations internationales. En observant, les quelques pays pauvres qui participent à ces évaluations, et en joignant ces derniers aux pays à revenus moyens qui participent aux évaluations régionales telles que PASEC et SACMEQ, nous pouvons déduire que dans les pays pauvres, l'enfant moyen doit avoir une performance approximativement équivalente au 3e centile de la distribution d'un pays développé (Crouch & Winkler, 2007). Par exemple, la performance moyenne en 2e année secondaire était de 274, au Ghana, dans le TIMSS de 2003, mais la performance moyenne du 5e centile dans tous les pays à hauts revenus confondus était de 376. Dans quelques uns des pays à revenus moyens et plus développés, tels que le Brésil ou la Tunisie, la performance moyenne peut dépasser le 5e centile des pays à hauts revenus.

et écrire). Sur base des résultats de ces tests, il n'est pas toujours possible de dire si les élèves ont de mauvaises notes parce qu'ils n'ont pas acquis les connaissances testées par les évaluations ou parce qu'ils n'ont pas les compétences fondamentales en lecture et en compréhension.

La capacité de lecture et de compréhension d'un simple texte est l'une des compétences les plus fondamentales qu'un enfant puisse acquérir. Sans alphabétisation de base, il y a très peu de chance qu'un enfant puisse briser le cycle intergénérationnel de la pauvreté. Cependant, dans de nombreux pays, les élèves inscrits à l'école pour un maximum de six ans sont incapables de lire et de comprendre un simple texte. Des preuves récentes révèlent qu'un apprentissage de la lecture réalisé *tôt* et à un *taux* suffisant (et accompagné d'une compréhension) est essentiel pour apprendre à bien lire. Au plus les élèves sont âgés, au plus l'acquisition de l'alphabétisation devient difficile ; les enfants qui n'apprennent pas à lire dans les premières années primaires sont plus susceptibles de redoubler et d'abandonner les études. Les efforts mondiaux pour améliorer l'accès à l'éducation peuvent être ralentis si les parents, une fois confrontés à des choix économiques difficiles et sachant que les élèves n'acquièrent pas de compétences fondamentales en lecture, retirent leurs enfants de l'école. Il est évident que cette tendance se manifeste déjà dans nombreux pays : bien qu'il y ait plus d'élèves inscrits, le taux d'achèvement du cycle primaire et de survie scolaire (une analyse des résultats produits par les systèmes éducatifs ainsi que de la « survie » de l'élève dans le système) sont en retard comparé à l'augmentation des inscriptions.

Mesurer l'apprentissage : L'instrument et le manuel

Dans le cadre de ces questions sur l'apprentissage des élèves et sur l'investissement continu apporté à une éducation pour tous, les ministères de l'éducation et les professionnels du développement de la Banque mondiale, de l'Agence américaine pour le développement international (USAID) et d'autres institutions ont réclamé la création d'analyses simples, efficaces et pas chers des performances d'apprentissage des élèves (Abadzi, 2006; Center for Global Development, 2006; Chabbott, 2006; World Bank: Independent Evaluation Group, 2006). Certains analystes ont même préconisé l'établissement d'une norme ou d'un objectif mondial d'apprentissage, en

« Dans certains pays, 50 % des élèves de quatrième année primaire ne comprennent pas la signification des textes qu'ils lisent (dans une classe d'école publique, j'ai trouvé 20 élèves sur 29 qui ne savaient pas lire), mais la majorité de ces élèves fréquentent des écoles qui servent des familles provenant de la 'moitié inférieure de la tranche de revenus'. Cela signifie que 90 % des élèves dans cette moitié de la population ne comprennent pas ce qu'ils lisent (bien que la plupart terminent leur formation primaire). Dans une telle situation, un bon programme d'alphabétisation (dans les deux premières années d'école primaire) peut avoir un impact immense sur la performance du système éducatif. »

—ERNESTO SCHIEFELBEIN, ANCIEN MINISTRE DE L'EDUCATION, CHILI

plus des programmes Education pour tous et Objectifs du Millénaire pour le développement qui existent déjà (voir Filmer, Hasan, & Pritchett, 2006). Le fait qu'un bon niveau de lecture doit être atteint dans une certaine année primaire est sujet à controverse, mais le problème d'analyses spécifiques et simples de l'apprentissage a été ajouté à l'agenda de la politique éducative.

Pour répondre à cette demande, l'élaboration d'une évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) a commencé. Il était nécessaire d'avoir un instrument simple pouvant évaluer l'apprentissage fondamental des élèves, y compris les premiers pas de ces derniers dans l'apprentissage de la lecture : la reconnaissance des lettres de l'alphabet, la lecture de mots simples et la compréhension des phrases et des paragraphes. Le développement d'EGRA a commencé en 2006, lorsqu'USAID a fait appel à RTI International pour développer un instrument d'évaluations des compétences fondamentales en lecture, dans le cadre du projet EdData II. L'objectif était d'aider les pays partenaires d'USAID à démarrer le processus visant à, systématiquement, analyser dans quelles mesures les enfants des premières années d'école primaire acquièrent les compétences en lecture et de susciter, par la suite, des efforts efficaces afin d'améliorer la performance de cette compétence essentielle à l'apprentissage.

Selon un examen des recherches, des outils de diagnostic existants et des évaluations, RTI a développé un protocole pour une évaluation orale individuelle des compétences fondamentales des élèves en lecture. Afin d'obtenir un retour d'informations sur ce protocole et de confirmer la validité d'une approche d'ensemble, RTI a réuni des spécialistes en sciences cognitives, des experts en enseignement des compétences fondamentales en lecture, des spécialistes en méthodologie de recherche et des experts en évaluation, pour examiner les composantes clés proposées dans l'instrument. Durant l'atelier, il a été demandé aux participants de combler le fossé entre la recherche et la pratique, c'est-à-dire, de fusionner les progrès réalisés en littérature sur la lecture et dans les domaines de recherche en sciences cognitives avec les pratiques d'évaluation utilisées à travers le monde. Les chercheurs et les praticiens ont présentés les preuves sur la façon d'analyser l'acquisition de la lecture dans les premières années du cycle primaire. De plus, il leur a été demandé d'identifier les problèmes clés à prendre en considération lors de la formulation d'un protocole multinational et multilingue d'évaluation des compétences fondamentales en lecture. L'atelier, organisé en novembre 2006 par USAID, la Banque mondial et RTI, comptait plus de douze experts provenant de divers pays, ainsi qu'une quinzaine d'observateurs représentant, entre autres, des institutions telles qu'USAID, la Banque mondiale, la Fondation William et Flora Hewlett, l'Université George Washington, le Ministère d' Education sud-africain et Plan International. Un résumé des débats de l'atelier peut être trouvé sous la rubrique Nouvelles et évènements (News and Events) du site www.eddataglobal.org.

En 2007, la Banque mondiale a soutenu l'application d'un instrument provisoire au Sénégal (en français et en wolof) et en Gambie (en anglais), alors qu'USAID soutenait une application au Nicaragua (en espagnol). De plus, les gouvernements nationaux, les

missions d'USAID et des organisations non gouvernementales (ONG) en Afrique du Sud, au Kenya, à Haïti, en Afghanistan, au Bangladesh et dans d'autres pays ont commencé l'application de certaines composantes de l'évaluation (avec ou sans la participation de RTI). Afin de consolider ces expériences et de développer une méthode raisonnable et standardisée pour évaluer l'acquisition de compétences fondamentales en lecture chez les enfants, la Banque mondiale a demandé à RTI de développer une « boîte à outils », un manuel, qui servirait de guide dans des domaines tels que l'adaptation locale de l'instrument, le travail de terrain et l'analyse des résultats.

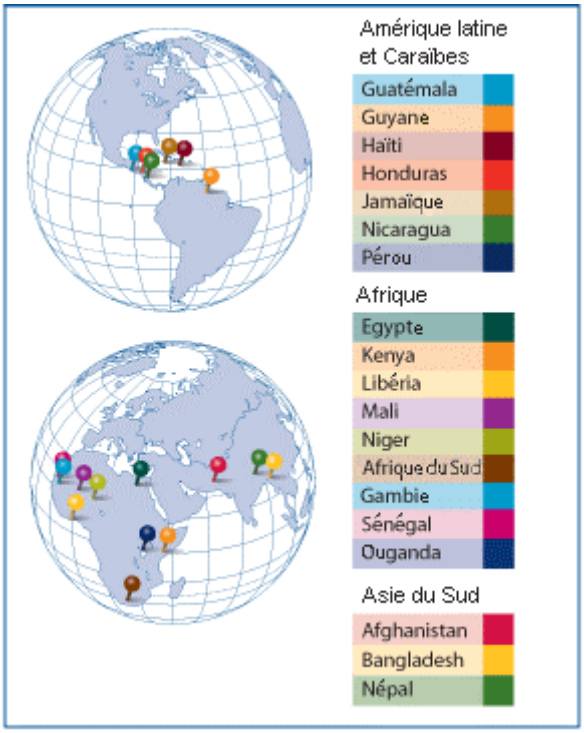
L'objectif de ce document est d'offrir des conseils pratiques aux ministères de l'éducation et à leurs agences partenaires afin de soutenir l'application d'EGRA en français. Néanmoins, à titre d'illustration, il est occasionnellement fait référence au développement d'EGRA dans d'autres langues.

Applications dans le monde entier

L'instrument EGRA présenté ici et les résultats obtenus, grâce aux tests effectués sur le terrain, ont généré une discussion et un intérêt considérables au sein de la communauté des donateurs et parmi les ministères d'éducation nationale. Selon les résultats provenant de l'application d'EGRA dans leurs pays, le personnel ministériel de la Gambie et de l'Afrique du Sud a développé, pour les enseignants, des manuels détaillés sur les méthodes didactiques et leur a appris comment les utiliser. Des ONG internationales ont également commencé à utiliser des instruments provisoires pour leur travail dans les pays en voie de développement. Plan International, une organisation œuvrant en Afrique francophone, a développé des méthodes didactiques et de formations pour les enseignants et a effectué des tests pilotes dans plusieurs écoles au Mali et au Niger. Save the Children a utilisé la version française développée pour le Sénégal et l'a adaptée pour l'utiliser à Haïti, en créole haïtien, et pour des projets d'application dans plusieurs autres pays.

D'autres expériences avec EGRA ont ajouté une rigueur supplémentaire au modèle. Au Kenya, RTI et la Fondation Aga Khan ont utilisé des évaluations de base et des évaluations progressives pour le traitement et le suivi des écoles. Dans chacune des 20 écoles traitées, les enseignants reçoivent une formation en techniques d'instruction de la lecture de base et en évaluation continue. En Egypte, une version adaptée en arabe a récemment été administrée avec succès dans 60 écoles. Des efforts complémentaires sont en cours dans plusieurs autres pays (consultez la carte de la Figure 1, mise à jour en février 2009). (Pour la liste des pays utilisant EGRA, veuillez consulter le lien Documents et données [Documents and Data] sur le site www.eddataglobal.org).

Figure 1. Pays du monde où EGRA est testé



L'une des raisons pour le grand intérêt suscité par l'outil EGRA est son lien direct avec les recherches sur l'acquisition de lecture et le développement cognitif. Bien qu'une grosse partie des recherches provienne du travail réalisé avec des enfants venant de pays à hauts revenus, la base d'une telle recherche repose sur les progrès en neuroscience et offre donc des leçons pertinentes pour les pays à faibles revenus.[3] L'importance du caractère « fondamental » des compétences doit être soulignée ici : des preuves provenant de plusieurs pays démontrent la présence de ce que Stanovich (1986) appelle un « effet Matthieu » dans l'acquisition de la lecture.[4] C'est-à-dire que si des compétences fondamentales solides ne sont pas acquises à un jeune âge, le fossé des performances d'apprentissage (entre ceux qui « ont » et « n'ont pas » les compétences en lecture) se creuse peu à peu.

Une seconde raison est la simplicité intuitive de l'analyse pour le personnel du ministère, les enseignants et les parents. La plupart des gens s'accordent sur le fait que quelle que soit la méthode didactique, les enfants qui fréquentent une école pour une période de 3

[3] Pour consulter un résumé raisonnablement accessible sur les progrès réalisés en neuroscience et en recherche sur le développement cognitif, voir Abadzi (2006).

[4] L'expression « effet Matthieu », souvent utilisée dans le cadre de la recherche sur la lecture et résumée par « les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent », provient d'une situation qui apparaît dans une parabole biblique dans l'évangile de Saint Matthieu : « Car à celui qui a, on donnera encore, et il sera dans l'abondance. Mais à celui qui n'a pas, on ôtera même ce qu'il a » (25:29).

ans devraient être capables de lire et de comprendre un texte simple. L'expérience de l'ONG indienne Pratham et des efforts conjoints avec le Ministère britannique du développement international (DFID) et la Banque mondiale, au Pérou, a révélé que des analyses simples, mais raisonnablement rigoureuses, des compétences fondamentales en lecture peuvent avoir un impact important sur le dialogue national concernant la qualité scolaire et l'apprentissage des élèves.[5]

Enfin, EGRA est conçu pour permettre une évaluation qui n'est pas basée sur une méthode spécifique. Elle se soucie peu de la façon dont la lecture est enseignée : des recherches indiquent que les compétences testées par EGRA sont nécessaires mais ne sont pas suffisantes pour permettre aux élèves de devenir de bons lecteurs. La « guerre » sur les méthodes d'apprentissage de la lecture se porte bien dans les pays à faibles revenus, enlisant souvent les ministères de l'éducation et les centres pédagogiques dans des débats apparemment interminables sur la « méthode globale » et la « méthode syllabique ». Néanmoins, l'acquisition de la lecture en anglais met en évidence une méthode exhaustive, selon cinq composantes essentielles identifiées par le National Reading Panel américain (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) : les syllabes, la conscience phonémique, la fluence, le vocabulaire et la compréhension. EGRA utilise chacune de ces composantes, en mettant l'accent sur les compétences de base de l'acquisition de la lecture.

Les idées sur la manière de continuer à améliorer et à utiliser (ou ne pas utiliser) EGRA évoluent. En mars 2008, près de 200 participants de 40 countries ont assisté à un atelier de 3 jours à Washington, DC. Les participants comptaient les représentants d'organisations et de fondations donatrices, du personnel ministériel et des ONG et des experts internationaux en compétences en lecture et en instruction. Les objectifs principaux de l'atelier comportaient deux volets. Le premier était de continuer à susciter un intérêt, et une prise de conscience, à l'égard des activités d'EGRA au sein de la communauté des donateurs et des pays participants potentiels. Le second était de préparer un groupe de pays intéressés choisi pour lancer des applications réelles d'EGRA. Les participants ont acquis une connaissance technique sur l'importance d'une instruction des compétences fondamentales en lecture et d'une évaluation de celles-ci ; une compréhension des recherches qui structurent EGRA (étapes fondamentales nécessaires à l'acquisition de la lecture incluses) et des utilisations potentielles des informations générées par EGRA. Pour obtenir plus d'informations sur l'atelier et accéder aux liens vidéo des présentations, veuillez vous rendre sur http://go.worldbank.org/0SFS7PP330.

[5] Le rapport annuel de Pratham sur le statut de l'éducation (Annual Status of Education Report) (2005) documente les résultats d'une simple évaluation de la lecture et des mathématiques, administrée à 330 000 enfants dans 10 000 villages en utilisant du personnel entièrement bénévole. Pour consultez le rapport et obtenir plus d'informations, rendez vous sur le site www.pratham.org. Au Pérou, les efforts de la Banque mondiale et du DFID ont mené à l'inclusion des questions sur la qualité scolaire et les compétences fondamentales en lecture dans le débat présidentiel national. Un lien vers une vidéo créée pour susciter un dialogue sur la politique éducative est disponible sur le site www.eddataglobal.org (page d'accueil). Pour plus d'informations sur l'évaluation au Pérou et ses résultats voir Abadzi, Crouch, Echegaray, Paco, & Sampe (2005).

Audience et contenu du manuel

Le manuel est divisé en sept sections et est destiné à l'usage du personnel du Ministère de l'éducation et aux professionnels du développement éducatif. Certaines sections du manuel, destinées à des audiences plus spécifiques, sont précisées comme telles, le cas échéant.

L'objectif de ce document est de résumer un vaste ensemble de recherches afin de les rendre accessibles, tout en offrant des conseils pratiques et détaillés sur la formulation et la mise en œuvre de l'instrument EGRA de base, axés sur les exemples afin de conscientiser l'audience ciblée et de promouvoir un dialogue sur la politique éducative.

Le manuel n'est pas censé être un bilan complet de toutes les recherches sur les compétences en lecture. Afin de demeurer concis et compréhensible, le manuel ne couvre pas tous les aspects de l'évaluation des compétences en lecture, ni toutes les alternatives. Il faut remarquer qu'EGRA est un projet en cours de réalisation : les lecteurs de ce manuel devraient consulter le site d'EdData pour accéder aux mises à jour et aux instruments les plus récents. De plus, EGRA n'est pas une évaluation accessible à qui le veut : chaque application pour un nouveau pays nécessite un examen du vocabulaire et le développement de passages de lecture adéquats au cadre de l'application. Le développement d'EGRA dans les langues locales, tout particulièrement lorsque des listes de mots/vocabulaire centralisées ne sont pas largement disponibles, nécessite des efforts considérables et doit être réalisé en collaboration avec un expert de la langue locale (une traduction directe n'est pas adéquate, comme il est mentionné en détail ci-dessous). Enfin, EGRA est conçu pour compléter, plutôt que remplacer, les évaluations papier-crayon basées sur le programme scolaire existant.

La Section II, qui suit l'introduction, est un survol des objectifs et des utilisations de l'évaluation. La Section III comprend le cadre conceptuel et la base de la recherche (la structure théorique de l'évaluation). La Section IV discute des étapes préparatoires nécessaires à l'administration de l'évaluation, ainsi que d'un atelier de formulation pour le développement de l'instrument EGRA. La Section V donne des conseils sur la sélection des exemples, la formation des enquêteurs, les réalités auxquelles les équipes nationales feront face sur le terrain et les moyens pour collecter les données. La Section VI est un survol des analyses à effectuer. La Section VII offre des conseils sur l'interprétation des résultats et sur quelques unes des implications sommaires du dialogue sur la politique éducative, liées à l'amélioration de l'instruction et à la communication des résultats aux écoles.

Les annexes comprennent un exemple des normes sur le niveau de lecture à haute voix de mots isolés, par année primaire (Annexe A) ; un exemple d'une évaluation EGRA, des formulaires de l'administrateur et de l'élève développés pour le Mali (Annexes G et H), un exemple du programme de l'atelier EGRA développé au Kenya (Annexe J) ; et un exemple des plans de leçons des enseignants basés sur les résultats d'EGRA (Annexe K). De plus, un exemple sur la manière dont EGRA peut influencer la politique éducative

d'un Ministère est représenté par la lettre du Directeur de l'Education en Afrique du Sud (Annexe I). Enfin, des annexes techniques sont incluses, décrivant les considérations sur la taille de l'échantillon et les tests de fiabilité (Annexes E et F).

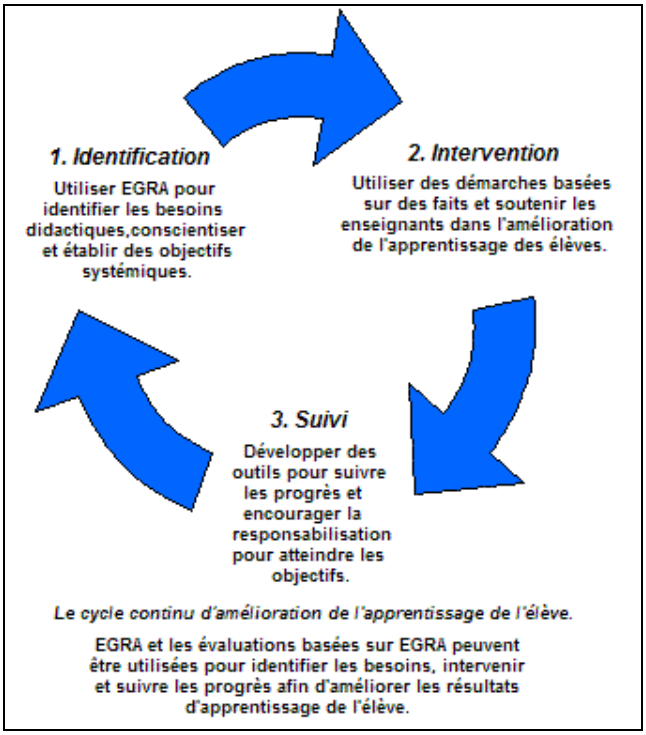
Comme il a déjà été mentionné, le manuel est créé pour informer le développement et l'utilisation d'EGRA en français, avec quelques brèves remarques sur l'utilisation dans d'autres langues. La version française (accompagnée d'une documentation spécifique à cette langue) est inspirée de la version anglaise. La version espagnole est actuellement en cours de développement. Ces différentes versions ont été développées grâce au financement d'USAID.

II. Objectif et utilisations d'EGRA

Bien que dès le départ il était clair qu'EGRA se concentrerait sur les premières années primaires et sur les compétences fondamentales en lecture, l'utilisation des résultats était encore à débattre. Des donateurs intéressés ont fait pression en faveur de comparaisons internationales et d'analyses systémiques pouvant rapporter l'efficacité de leurs investissements. Les ministères ont demandé un instrument pouvant les informer sur la manière de soutenir les enseignants par le biais de formations et d'autres moyens. Enfin, les enseignants ont demandé un outil pouvant les aider à identifier les enfants ayant individuellement besoin d'aide supplémentaire, tout en évaluant également l'efficacité de leur propre instruction. Est-ce qu'un seul instrument pouvait être conçu pour répondre à tous ces besoins ?

La réponse est « non ». L'instrument EGRA, tel qu'il a été développé et est expliqué dans ce manuel, est conçu pour être une analyse « diagnostique du système » basée sur des exemples. Son objectif est de documenter la performance des élèves en matière de compétences fondamentales en lecture afin d'informer les ministères et les donateurs sur les besoins systémiques d'améliorer de l'instruction. Plus clairement, l'instrument EGRA, tel qu'il est actuellement conçu, n'est pas destiné à être directement utilisé par les enseignants et n'est pas non plus censé être utilisé pour l'identifier les élèves individuellement. Il n'est certainement pas conçu pour être une analyse de haute responsabilisation utilisée pour prendre des décisions en matière d'investissement ou pour déterminer le passage des élèves d'une année primaire à l'autre. Mais cela ne veut pas dire que le développement d'une version ne peut être utilisé pour une autre version (pour une utilisation et un objectif différents). Les analyses comprises dans cette version d'EGRA peuvent être adaptées afin d'être utilisées par les enseignants pour l'identification individuelle d'élèves, avec des formulaires multiples et comparables. EGRA peut être utilisé pour suivre le progrès des élèves au sein d'un programme didactique donné. Ces utilisations alternatives sont uniquement discutées de manière indirecte dans ce document.

Figure 2. Le cycle continu d'amélioration des compétences en lecture des élèves



Le cycle continu d'amélioration de l'apprentissage de l'élève.

EGRA et les évaluations basées sur EGRA peuvent être utilisées pour identifier les besoins, intervenir et suivre les progrès afin d'améliorer les résultats d'apprentissage de l'élève.

Les analyses des tests secondaires d'EGRA, qui comprennent la connaissance des lettres, le décodage des mots inventés et le niveau de lecture à haute voix, ont été utilisées pour répondre à divers besoins d'évaluation, y compris à des fins d'identification, de diagnostic et de suivi des progrès. En utilisant les résultats sur le niveau de lecture à haute voix provenant de milliers d'élèves de tous les Etats-Unis (consultez l'« Annexe A : Normes : lecture à haute voix de mots isoles en 1 minute » pour une version française de ce type de test), les praticiens et les chercheurs en éducation ont identifié les élèves ayant des difficultés en lecture, ont diagnostiqués les points forts et les points faibles des élèves afin de guider l'instruction et ont pris des décisions à l'égard de l'efficacité de leurs programmes de formation des enseignants et de développement professionnel. Dans chacun de ces cas, l'instrument (et le programme d'échantillonnage) **doivent être** adaptés afin de refléter l'objectif de l'évaluation (un aspect essentiel à prendre en considération lors de la formulation et de l'utilisation de tout outil composant l'évaluation) (Hasbrouck & Tindal, 2006; Kame'enui et al., 2006; Kaminski et al., 2006). Les implications sur la formulation de chacune des méthodes supplémentaires et les modifications nécessaires pour adapter EGRA sont brièvement reprises ci-dessous.

Le diagnostic systémique d'EGRA tel qu'il est présenté dans ce manuel est conçu pour faire partie d'un cycle complet d'appui et d'amélioration de l'apprentissage. Comme il est décrit dans la Figure 2 ci-dessus, EGRA peut être utilisé dans le cadre d'une méthode exhaustive d'amélioration des compétences en lecture des élèves, avec la première étape étant une *identification* systémique et générale des domaines nécessitant une amélioration. Un étalonnage des performances générales et la création d'objectifs pour de futures applications peuvent également être réalisés durant l'application initiale d'EGRA. Selon les résultats, les ministères de l'éducation ou les systèmes d'éducation locaux peuvent *intervenir* pour modifier les programmes existants en utilisant des méthodes didactiques basées sur l'évidence, afin de soutenir les enseignants dans l'amélioration des compétences fondamentales en lecture. Les résultats provenant d'EGRA peuvent donc informer l'élaboration des programmes de formation pour les futurs enseignants et les enseignants déjà en service.

Une fois ces recommandations mises en place, des formulaires parallèles d'EGRA peuvent être utilisés pour peu à peu suivre les progrès et les bénéfices de l'apprentissage chez les élèves grâce à un *suivi* continu, tout en s'attendant à ce qu'un tel processus promeuve la responsabilité de l'enseignant et de l'administrateur en éducation d'assurer les progrès des élèves en matière de compétences fondamentales.

Utilisation d'EGRA pour identifier les besoins systémiques

Lorsqu'ils travaillent au niveau systémique, les chercheurs et les administrateurs en éducation commencent généralement par une analyse des données récoltées sur les élèves, sur base d'exemples, afin de tirer des conclusions sur le fonctionnement du système (ou des élèves au sein du système). En utilisant la performance moyenne des élèves, par année primaire au sein du système, les administrateurs peuvent évaluer à quel niveau les élèves éprouvent généralement des difficultés et peuvent utiliser ces

informations pour développer des méthodes didactiques adéquates. Comme toute évaluation dont le but est de diagnostiquer des difficultés et d'améliorer les performances d'apprentissage, les éléments suivants sont nécessaires pour que l'analyse soit utile : (1) l'évaluation doit être liée aux attentes et aux points de référence existants, (2) elle doit être en corrélation avec les compétences ultérieurement désirées et (3) il doit être possible de modifier ou d'améliorer les compétences grâce à une instruction supplémentaire (Linan-Thompson & Vaughn, 2007). EGRA répond aux exigences suivantes.

Premièrement, dans de nombreux pays, les enseignants (et les administrateurs en éducation) peuvent observer les distributions nationales et les normes de performance existantes afin de comprendre comment la performance de leurs élèves se compare à celle d'autres élèves. En comparant la performance des sous-groupes d'élèves aux distributions nationales et aux normes de performance, les administrateurs des systèmes d'éducation américains et européens peuvent décider si les écoles et les enseignants ont besoin de soutien supplémentaire. EGRA peut également être utilisé par les pays à faibles revenus pour déterminer quelles sont les régions (ou si l'exemple le permet, les écoles) qui ont besoin d'un soutien supplémentaire, formation d'enseignants ou autres interventions comprises.

Le problème pour les pays à faibles revenus est que de tels étalonnages de performance, basés sur des résultats générés localement, ne sont pas (encore) disponibles. En se basant sur les objectifs de mots corrects par minute (MCPM) développés pour plusieurs pays, dont le Chili, l'Espagne et les Etats-Unis, par des chercheurs et des enseignants (comme il est noté dans Crouch, 2006; World Bank: Independent Evaluation Group, 2006), il est possible de tirer quelques estimations pour l'anglais et l'espagnol, afin d'effectuer de vastes comparaisons. Ces implications sont décrites en détails dans la Section VII. Pour l'instant, nous suggérons que les pays s'attachent à élaborer leurs propres points de référence durant le processus d'application d'EGRA.

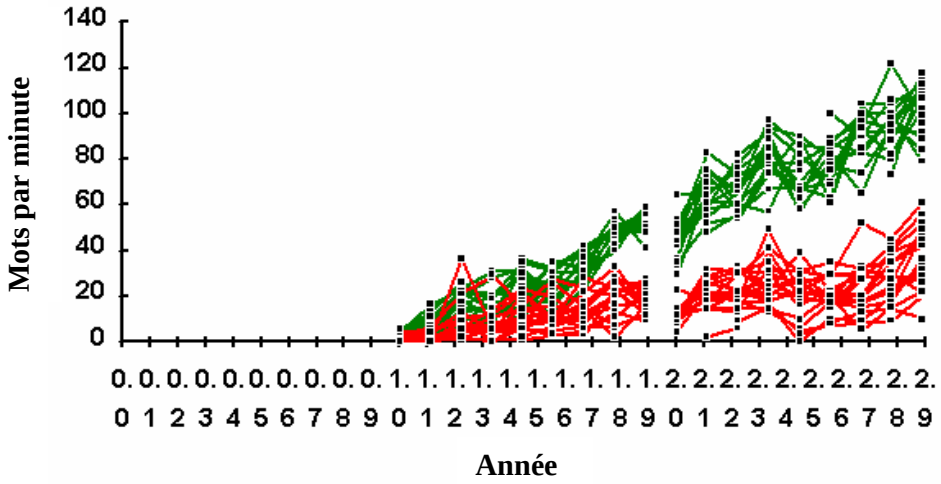
Deuxièmement, pour qu'une analyse soit utile pour diagnostiquer des difficultés en matière de compétences fondamentales en lecture, elle doit être mise en corrélation avec les compétences en lecture désirées ultérieurement. La capacité de réciter les noms des présidents des Etats-Unis peut être une compétence utile, mais il est improbable qu'elle soit liée aux compétences en lecture. Tout comme un docteur ne mesurerait pas la longueur du pied d'un patient pour déterminer si celui-ci est prédisposé à développer un cancer plus tard dans sa vie, nous ne désirons pas diagnostiquer des problèmes de performance en lecture selon une analyse n'étant pas liée à une performance ultérieure ou aux résultats d'apprentissage des élèves.

Même sans recherche pour les pays à faibles revenus, l'utilisation répandue des sous-tests ou des exercices d'EGRA comme analyses prédictives, dans d'autres pays, peut instruire l'utilisation de l'instrument dans le contexte de pays à faibles revenus. C'est à dire que malgré le manque actuel de résultats dans les pays à faibles revenus, notre connaissance sur la capacité de prédiction de ces analyses en matière de performances en lecture ultérieures et de meilleures compétences est telle que nous pouvons dire, de manière

raisonnablement confiante, que l'aspect prédictif des exercices d'EGRA (y compris l'identification des lettres, la lecture des mots et d'autres exercices, voir la Section IV) devrait fonctionner de manière assez semblable dans les pays à faibles revenus. Comme exemple du pouvoir prédictif des exercices compris dans EGRA et dans des outils semblables, le niveau de lecture à haute voix s'est révélé indicatif des compétences en lecture et de la compréhension ultérieures (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). Cependant, l'importance de la fluence comme élément prédictif décline peu à peu. Alors que les compétences des élèves s'améliorent et que leur lecture s'automatise, le vocabulaire devient un indicateur encore plus important de leur succès académique ultérieur (Yovanoff, Duesbery, Alonzo, & Tindall, 2005).

Troisièmement, il n'est pas très logique de mesurer quelque chose s'il n'y a aucun espoir de changer cette chose grâce à une instruction supplémentaire. L'instrument EGRA est utile comme outil diagnostique précisément parce qu'il comprend des analyses de compétences qui peuvent être améliorées (accompagnées d'un soutien didactique pour l'enseignant). La Figure 3 documente la trajectoire de performance des élèves en matière de niveau de lecture à haute voix pour un groupe d'élèves américains durant la 1ère et 2e années primaires, parmi des élèves qui n'ont pas reçu d'instructions personnalisées supplémentaires pour améliorer leurs compétences en lecture. Les lignes vertes dans la partie supérieure du diagramme indiquent les résultats mensuels pour les élèves pouvant lire un minimum de 40 mots par minute en fin de première année primaire, alors que les lignes rouges représentent les résultats d'élèves lisant moins de 40 mots par minute en fin de première année primaire (chaque unité sur l'axe horizontal représente un mois d'année scolaire).

Figure 3. Mots par minute pour les élèves de 1ère et 2e années primaires



Source : Good, R. H., III, Simmons, D. C., & Smith, S. B. (1998). Effective academic interventions in the United States: Evaluating and enhancing the acquisition of early reading skills. *School Psychology Review, 27*(1), 45-56.
Remarque : les chiffres sur l'axe horizontal font référence à l'année primaire (ligne supérieure) et au mois (ligne inférieure).

Comme vous pouvez le remarquer dans la Figure 3, en l'absence d'interventions supplémentaires et de rattrapages, le fossé entre les lecteurs compétents et les lecteurs moins compétents se creuse dramatiquement vers la fin de la première année primaire (et continue à se creuser peu à peu). Ainsi, il est clair qu'EGRA est utilisé pour encourager des méthodes didactiques efficaces. Si les enseignants et les administrateurs n'interviennent pas, le fossé initial dans l'acquisition de la lecture est susceptible de continuer à se creuser peu à peu. Bien que ce manuel ne soit pas conçu pour examiner les stratégies visant à améliorer l'instruction dans chacun des domaines identifiés par EGRA, des manuels d'enseignants et des programmes de leçon sont disponibles auprès de plusieurs sources (voir Section VII, Changer l'instruction de la lecture).

Utilisations supplémentaires d'EGRA (après modifications)

Identification

Une version modifiée d'EGRA peut être utilisée dans une classe afin d'identifier les élèves éprouvant des difficultés et pour permettre aux enseignants de changer la trajectoire des résultats des élèves grâce à des interventions ciblées dans certains domaines. Pour qu'EGRA soit utilisé dans la salle de classe afin d'identifier les élèves individuellement, l'instrument doit subir trois changements importants.

Tout d'abord, le programme d'échantillonnage décrit en détail dans l'Annexe E doit être éliminé, puisque chaque enseignant administre l'instrument EGRA à chaque élève (identifie les élèves ayant des difficultés et conçoit les méthodes de rattrapage).

Ensuite, EGRA doit être divisé en sous-tests ou en tâches, à administrer (ou pas) selon l'évaluation des compétences individuelles de chaque élève et de l'année primaire effectuée par l'enseignant. EGRA compte actuellement huit tâches et est conçu pour être administré en fin d'année scolaire, à un exemple d'élèves de la 1ère à la 3e année primaire (ou de la 2e à la 4e primaire, en début d'année scolaire). Afin de faciliter son application et du fait qu'EGRA est administré par des enquêteurs qui ne connaissent pas les élèves individuellement (et n'ont donc aucune connaissance antérieure sur la performance des élèves), l'instrument EGRA, tel qu'il est actuellement conçu, nécessite que chaque élève essaye d'effectuer toutes les portions de l'évaluation. Avec un instrument administré par l'enseignant, seules quelques unes de ces tâches auront besoin d'être administrées à chaque élève. Les enseignants pourraient, par exemple, commencer à tester les élèves avec la tâche sur les mots et si les élèves l'accomplissent avec succès, ils peuvent passer à la portion de l'évaluation qui est liée au texte. Alternativement, si un élève ne sait pas lire les lettres, la compréhension orale pourrait ensuite être testée et le reste du test n'aurait pas besoin d'être effectué. Cela étant dit, les concepteurs de l'instrument doivent faire un choix judicieux lorsqu'ils décident des analyses à utiliser. Dans plusieurs pays où les tests pilotes ont été effectués, des enfants ne maîtrisant pas les compétences fondamentales les

plus basiques (telles que l'identification des lettres) ont été trouvés jusqu'en troisième année primaire.[6]

Enfin, l'instrument EGRA administré par l'enseignant nécessite que ce dernier soit formé en matière d'administration et d'interprétation des tâches d'EGRA, de méthodes d'évaluation continue, de développement de méthodes didactiques de rattrapage et de stratégies pour travailler avec les élèves qui ont des difficultés en lecture. Un instrument EGRA conçu de manière centralisée peut être utilisé par les enseignants une fois que ces derniers ont suivi une formation pour développer des évaluations simples et personnalisées des compétences en lecture des élèves.

Se servant d'une formation des enseignants explicitement centrée sur la façon d'utiliser la version modifiée d'EGRA afin de comprendre la performance des élèves et accompagnées de programmes de leçons détaillées et étroitement successives, les expériences au Kenya, au Mali et au Niger ont généré des améliorations importantes en matière de performances pratiques des enseignants et de performance en lecture des élèves. Pour un exemple, en anglais, d'une méthode basée sur l'enseignant, veuillez consulter les matériels développés pour le Kenya à www.eddataglobal.org (Documents and Data>Kenya). Les matériels maliens et nigériens sont disponibles auprès de Plan International.

Evaluation des interventions

Pour qu'EGRA soit utile pour évaluer une intervention donnée, l'instrument doit être conçu de manière à ce que les élèves puissent être testés plusieurs fois en utilisant des instruments parallèles (afin d'éviter la mémorisation ou l'apprentissage des passages de l'instrument). Une telle méthode est actuellement testée au Libéria (avec des formulaires parallèles développés et testés préliminairement dans les mêmes écoles dans le but d'être utilisés pendant plusieurs années). Les élèves testés au début de l'intervention et suite à l'intervention didactique sont supposés démontrer une amélioration plus importante que celle identifiée chez les élèves faisant partie d'un groupe contrôle similaire. Les interventions à évaluer doivent être liées aux résultats en lecture et d'apprentissage. Il ne serait pas très logique d'évaluer un programme dont aucune théorie sur l'amélioration des résultats en lecture ne peut être tirée. Par exemple, un programme visant à améliorer la gestion au sein même de l'école ne serait pas susceptible de révéler des améliorations en lecture, dues à l'absence d'un lien causal direct. En d'autres mots, EGRA peut être utilisé pour évaluer un tel programme, mais de telles évaluations sont susceptibles de ne pas révéler les améliorations démontrées dans les résultats en lecture. C'est-à-dire qu'EGRA ne devrait être utilisé que pour évaluer les programmes destinés à améliorer l'instruction de la lecture et les résultats d'apprentissage dans les premières années du cycle primaire.

[6] Bien qu'EGRA soit actuellement conçu pour être utilisé avec des enfants des premières années primaires, les évaluations sur le niveau de lecture à haute voix ont été utilisées aux Etats-Unis et dans d'autres pays pour des enfants se trouvant jusqu'en 6e année primaire. Les tests de fluence orale dans les années supérieures doivent être effectués avec des textes plus longs que ceux qui sont inclus dans EGRA (pour des compléments d'information sur la fluence en lecture dans les niveaux scolaires supérieurs, voir Espin & Tindal, 1998; Espin, & Foegen, 1996).

Ce pour quoi EGRA ne devrait PAS être utilisé

EGRA n'est pas un outil de haute responsabilisation

EGRA ne devrait pas être utilisé comme outil de haute responsabilisation, que ce soit à titre de punition, d'intervention ou de récompense. Au contraire, EGRA doit être perçu comme étant un outil de diagnostic dont les clients et les utilisateurs principaux sont le personnel ministériel, avec quelques utilisations possibles sous des formes plus diffuses de mobilisation sociale. Le fait est qu'une fois qu'un tel instrument commence à être utilisé, et si les communautés sont responsabilisées par une compréhension générale que la lecture correspond assez bien à un instrument fondé sur la science, il est inévitable, et désirable, que les parents et les communautés s'investissent peu à peu pour suivre les progrès en lecture, dans le cadre d'une responsabilisation « plus souple » ou communautaire. Il est également inévitable que les représentants du gouvernement, jusqu'au Ministre de l'Education, développent un certain intérêt à l'égard de la performance des enfants et qu'un certain besoin de consultation de rapports ne survienne. Nous réitérons, cependant, que l'utilisation de hautes responsabilisations telles que des programmes de prix pour les enseignants devrait être évitée. L'instrument EGRA, tel qu'il est actuellement conçu (un diagnostic systémique), ne devrait pas identifier d'élèves ou d'enseignants pour un suivi ultérieur, à la seule exception que cette identification soit fait de manière confidentielle pour suivre les élèves et les enseignants à des fins d'identification et d'évaluations de projets.

EGRA n'est pas adapté aux comparaisons interlinguistiques

Le problème de comparaison entre pays est difficile sur le plan évaluatif. Bien que toutes les évaluations nationales, développées jusqu'ici, semblent être similaires, même entre différentes langues, et paraissent comparables, de premier abord, les différences entre structures linguistiques et taux d'acquisition découragent les comparaisons directes. Les recherches indiquent que la différence entre les langues est principalement une question de *rythme* auquel les enfants franchissent les premiers pas vers l'acquisition de la lecture (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Quelle que soit la langue, tous les enfants qui apprennent à lire évoluent du niveau de non lecteur (incapable de lire des mots), passent par celui de lecteur partiel (peut lire quelques éléments mais pas d'autres) et atteignent le niveau de lecteur compétent (peut lire tous ou la majorité des éléments). Dans les langues qui possèdent une orthographe transparente ou « superficielle » (voir dans le glossaire « Transparence (opacité) de l'orthographe »), la progression à travers ces niveaux est très rapide (juste quelques mois d'apprentissage). Dans les langues qui possèdent une orthographe plus complexe ou plus « profonde », ce processus peut prendre plusieurs années. En anglais, par exemple, franchir les étapes fondamentales nécessite deux ans ou plus, avec une vitesse d'acquisition de seulement quelques nouveaux éléments par mois d'apprentissage. Par contre, des langues régulières et transparentes telles que l'italien, le finnois et le grec ne nécessitent, approximativement, qu'une année d'instruction pour que les élèves atteignent un niveau comparable (Seymour et al., 2003).

Ainsi, EGRA ne devrait pas être utilisé pour comparer les résultats entre langues. Etant donné que les langues ont différents niveaux de transparence orthographique, il serait injuste de dire que le pays A (dans lequel tous les enfants lisent de manière automatique une fois en 2e année primaire) a une meilleure performance que le pays B (où les enfants atteignent ce niveau une fois qu'ils sont en 3e année primaire), si la langue du pays A a une orthographe beaucoup plus transparente que la langue du pays B. Néanmoins, découvrir en quelle année primaire les enfants de divers pays « franchissent » généralement le seuil d'alphabétisation, et comparer ces années primaires, sera un exercice analytique et politique utile, tant qu'il n'est pas utilisé pour des « classements » ou pour établir une norme universelle unique pour, disons, le niveau de lecture ou l'automaticité. Par conséquent, si la population d'un pays parle une langue avec une orthographe transparente et que l'automaticité est acquise deux années primaires plus tard que dans les pays avec des langues à une orthographe de transparence similaire, cela devrait être un sujet d'analyse et de discussion. Un réglage minutieux des attentes et des objectifs pour différents pays, mais au sein de la même langue, est en partie l'objectif d'EGRA, et c'est là quelque chose qui est susceptible d'attirer l'attention au niveau mondial. En effet, quelques premières tentatives ont déjà été réalisées non seulement pour effectuer des analyses mais également pour commencer à établir quelques normes simples (World Bank, 2007). A ce stade, nous explorons encore les implications de comparaisons internationales (au sein d'une même langue), ce qui nécessite des recherches supplémentaires.

Au sein d'un même groupe linguistique, le défi posé par des comparaisons entre pays n'est pas tellement une question de développement d'instruments comparables (une difficulté importante, mais surmontable), mais de différences entre les dialectes et le vocabulaire locaux. Par exemple, les instruments pour le Pérou et le Nicaragua ont été développés en utilisant une version virtuellement identique de l'instrument (avec de minimes modifications locales dans les instructions aux administrateurs). La comparaison de tels résultats pourra aider à déterminer si ces comparaisons sont possibles ou désirables.

Alors que les experts ne recommandent pas d'effectuer des comparaisons interlinguistiques en utilisant une certaine norme universelle pour, disons, la quantité de mots corrects par minute en fin de 2e année primaire, des comparaisons approximatives entre différentes langues paraissent possibles et, de toute façon, pour des éléments tels que la facilité de reconnaissance des lettre dans les langues utilisant la graphie latine, des comparaisons de base devraient être possibles.

III. Cadre conceptuel et base de la recherche

Le cadre conceptuel à la base d'EGRA provient de la littérature internationale, et plus particulièrement de synthèses émanant du « National Reading Panel » des USA (NRP, National Institute of Child Health and Human Development, 2000) et, pour le français, de l'INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale).[7] Ces synthèses ont mis en évidence 3 éléments clés pour l'apprentissage de la lecture:

1. l'existence de prédicteurs précoces de cet apprentissage, qui permettent une évaluation des débuts de l'apprentissage de la lecture, quelles que soient les méthodes d'apprentissage utilisées;
2. le fait que cet apprentissage s'effectue par étapes successives ; et que
3. la progression entre ces étapes dépendant du niveau de transparence de l'orthographe.

Chacun de ces trois points, et leurs implications pour EGRA, sont développés ci-dessous.

Evaluer les débuts de l'apprentissage de la lecture

La compréhension de l'écrit, qui est la finalité de la lecture, dépend à la fois du niveau de compréhension orale de celui qui lit et de sa maîtrise de mécanismes spécifiques à la lecture. L'exemple de la lecture d'une partition de musique peut permettre de comprendre ce que sont ces mécanismes. En effet, l'incapacité de lire une partition de musique est généralement due à la non maîtrise des mécanismes qui permettent au musicien expert d'associer « automatiquement » dans sa tête une petite suite de notes écrites à un bout de mélodie et non à des difficultés de compréhension de la musique. Il en va de même pour la lecture: un enfant normalement intelligent ne peut comprendre un texte écrit que s'il a automatisé les mécanismes qui permettent de décoder les mots écrits. Ce sont ces mécanismes qui sont spécifiques à la lecture, le processus de compréhension étant largement similaire à l'écrit et à l'oral comme le signalent les travaux qui ont montré que celui qui comprend bien à l'écrit comprend bien à l'oral et vice versa.[8] D'autres travaux ont montré que les sujets qui ont des problèmes de compréhension en lecture en l'absence de problèmes de compréhension orale ont le plus souvent de difficultés de décodage. Ces constats ont conduit Hoover et Gough (1990) à proposer une formule devenue célèbre:

Niveau de compréhension écrite = Niveau de décodage X Niveau de compréhension orale

Le niveau de compréhension écrite dépend donc d'une compétence dite « de haut niveau » (le niveau de compréhension orale, incluant la maîtrise du vocabulaire) et d'une compétence dite « de bas niveau », le niveau de décodage. Dans une écriture alphabétique, le décodage implique la maîtrise des relations graphème-phonème et le

[7] Ehri, Nunes, Stahl, & Willows (2001); Ehri, Nunes, Willows, et al. (2001) ; en français, voir : Centre d'Expertise collective, Institut National de la Santé et de la Recherche Medicale (INSERM) (2007).
[8] Gernsbacher, Varner, & Faust (1990) ; en français : Lecocq, Casalis, Leuwers, & Watteau (1996).

niveau de maîtrise du décodage, qui se mesure par sa précision et sa rapidité, dépend des capacités de conscience phonémique. Ces compétences correspondent en fait aux composantes d'un enseignement efficace de la lecture présentées dans les synthèses du NRP :

1. Correspondances graphème-phonème (CGP). Aider les lecteurs débutants à bien comprendre et à bien maîtriser les CGP.
2. Fluence. Aider les lecteurs débutants à être précis et rapides en lecture.
3. Conscience phonémique. Aider les lecteurs débutants à développer cette conscience avec, pour objectif, de faciliter la maîtrise des CGP.
4. Compréhension. Aider les lecteurs débutants à développer leurs capacités de compréhension, à l'oral comme à l'écrit.
5. Vocabulaire. Aider les lecteurs débutants à développer leur vocabulaire.

Ces différents points, et leurs implications pour EGRA, sont abordés dans les sous-sections qui suivent: les points (1) et (2) dans « Décodage et automaticité de l'identification des mots écrits » ; le point (3), dans « Connaissance des lettres et graphèmes, et conscience phonémique » ; et les points (4) et (5), dans « Relations entre compréhension écrite et orale, niveau de vocabulaire et de décodage ».

Décodage et automaticité de l'identification des mots écrits

Le lecteur débutant doit apprendre à associer les mots écrits aux mots oraux correspondant qui font déjà parti de son vocabulaire oral pour la plupart d'entre eux. Par exemple, il va devoir apprendre à associer la forme orthographique du mot « matin » à la forme phonologique de ce mot (qui se prononce /matî/) et à son sens. Comme l'indique la Figure 4, dans une écriture alphabétique l'association entre mot écrit et mot oral peut s'effectuer directement par une procédure dite orthographique. C'est la seule procédure de lecture utilisable dans une écriture logographique, comme celle du chinois. Par contre, dans une écriture alphabétique, l'association entre mot écrit et mot oral peut également s'effectuer par une procédure phonologique (ou décodage), en mettant en relation les plus petites unités sans signification de la langue écrite (les graphèmes, comme « b », « a » ou « in »…) avec les plus petites unités qui leur correspondent de la langue orale (les phonèmes, comme /b/, /a/ ou /î/…) et en assemblant le résultat de cette opération (b+a=ba). Dans une écriture alphabétique, cette procédure de lecture peut toutefois également s'appuyer sur d'autres unités sans signification: les syllabes et les rimes.[9]

[9] Voir pour des résultats de comparaisons entre enfants anglais, français et espagnols, le second paragraphe après la figure 5 de la section « Etudes comparatives entre enfants anglophones et francophones ».

Figure 4. Différents niveaux de relations entre le mot écrit et le mot oral[10]

SIGNIFICATION					
Procédure orthographique	**Mot (et morphème)**	⇔	**Mot (et morphème)**	Unités ayant une signification
Procédure phonologique (ou décodage)	Syllabe	⇔	Syllabe	Unités sans signification
	Attaque-Rime	⇔	Attaque-Rime	
	Lettre ➔ Graphème	⇔	**Phonème**	
	ORTHOGRAPHE		**PHONOLOGIE**	

Le meilleur moyen d'évaluer les capacités de décodage est d'utiliser des mots nouveaux (des pseudomots) qui ne peuvent se lire que via cette procédure de lecture sans pouvoir s'aider de connaissances lexicales. En outre, pour évaluer le niveau de décodage, on utilise le plus souvent des tâches de lecture à haute voix parce que, par rapport aux résultats obtenus en lecture silencieuse, ceux obtenus en lecture à haute voix sont plus facilement interprétables et plus fiables (on sait ce qui a été lu), en particulier au début de l'apprentissage de la lecture.[11] C'est pour cela que les tâches de lecture de mots inventés développées pour EGRA, tout comme celles de mots connus (voir ci-dessous), mais également la plupart des autres tâches de lecture de cette batterie, impliquent la lecture à haute voix.

En ce qui concerne le décodage, de nombreuses études[12] ont montré que les lecteurs débutants utilisent quasi-exclusivement cette procédure de lecture et que les capacités initiales dans ce domaine permettent de prédire le futur succès ou l'échec de l'apprentissage de la lecture, y compris à long terme. De plus, le niveau de décodage permet de distinguer les enfants ayant des difficultés de lecture des autres enfants, quel que soit leur âge ou leur niveau scolaire. C'est pour cette raison qu'EGRA contient une épreuve de « Lecture de mots inventés ».

Pour évaluer le niveau de lecture d'un enfant, il faut bien entendu utiliser également des mots qu'il peut lire par une procédure orthographique (des mots fréquents, qu'il a pu rencontrer souvent) et c'est pour cela qu'EGRA contient une épreuve de « Lecture de mots familiers ». Chez le lecteur compétent, ces mots sont en général reconnus automatiquement. Cela est mis en relief par l'effet dit « stroop », qui résulte d'une interférence entre le sens d'un mot et sa forme. Ainsi, quand on demande de nommer la couleur de l'encre d'un mot, la réponse est plus longue quand le mot écrit est un nom de couleur qui ne correspond pas à la couleur de l'encre, par exemple, « vert » écrit en

[10] Adapté de Ziegler & Goswami (2005).

[11] Pour une comparaison de résultats obtenus avec ces deux tâches chez des lecteurs débutants, voir Sprenger-Charolles, Siegel, Béchennec, & Serniclaes (2003).

[12] Pour des résultats en français, voir: Billard et al. (2008); Delahaie, Sprenger-Charolles, & Serniclaes (2007); Sprenger-Charolles, Colé, Lacert, & Serniclaes (2000). Pour des synthèses, voir: Rack, Snowling, & Olson (1992); Share (1995); Siegel (1998); Sprenger-Charolles, Colé, & Serniclaes (2006); Stanovich & Siegel (1994); Van Ijzendoorn & Bus (1994). Pour des recommandations, voir: Siegel (1999); Stanovich (1999).

rouge. Celui qui sait lire ne peut donc pas s'empêcher de lire ce qui est écrit, même quand on le lui demande, ce qui est le propre d'un automatisme.[13]

Il peut paraître surprenant qu'une activité aussi subtile que la lecture fasse appel à des automatismes. C'est pourtant le cas et ces automatismes ont en plus un rôle crucial dans la lecture : ils permettent en effet de libérer des capacités de mémoire pour la compréhension, qui dépend de notre mémoire à long terme (qui stocke durablement nos connaissances), et de notre mémoire de travail (qui stocke provisoirement les informations, le temps de les traiter), cette dernière ayant une capacité limitée. Chez le lecteur débutant, qui décode lentement les mots, toute la charge de la mémoire de travail est consacrée à ce décodage lent et laborieux. En plus, pour trouver les mots qu'il n'arrive pas à décoder correctement, ce lecteur va s'appuyer parfois sur le contexte. En conséquence, il ne lui restera que peu de ressources cognitives disponibles pour la compréhension. En revanche, les lecteurs compétents, qui sont en mesure de récupérer les mots écrits automatiquement, sans effort cognitif et sans avoir besoin d'aides contextuelles, peuvent consacrer leurs ressources cognitives au processus de compréhension.[14]

Ces résultats ont des implications pour l'évaluation de la lecture, tant au niveau de la compréhension qu'à celui de l'identification des mots. En effet, les faibles décodeurs arrivent parfois à compenser leurs difficultés de décodage par l'utilisation d'anticipations contextuelles, en particulier quand ils ont à lire des textes contenant des informations prédictibles. Les tests de lecture utilisant des textes permettent donc de moins bien détecter un lecteur ayant des difficultés que la lecture de mots isolés, et surtout celle de mots nouveaux (ou pseudomots).

Dans une évaluation de la lecture, il faut en plus tenir compte non seulement de la précision mais également de la rapidité, ce d'autant plus que c'est surtout la rapidité qui permet de distinguer les bons lecteurs des faibles lecteurs chez les sujets les plus âgés ou encore chez ceux qui apprennent à lire dans une langue qui a une orthographe transparente. Un indicateur de rapidité utilisé depuis longtemps en psychologie et en sciences de l'éducation, qui est relativement fiable et facile à mettre en œuvre, est le nombre d'items (mots ou pseudomots) correctement lus en un temps donné, généralement 1 minute.[15] Et c'est ce type de mesure que nous avons retenu pour les épreuves de lecture

[13] Ces automatismes se mettent en place très rapidement, avec des différences plus quantitatives que qualitatives entre enfants et adultes: Guttentag & Haith (1978). Voir aussi pour des données de neuro-imagerie, Parviainen, Helenius, Poskiparta, Niemi, & Salmelin, R. (2006).

[14] Perfetti, Goldman, & Hogaboam (1979); West & Stanovich (1978); voir aussi Perfetti & Zhang (1995); Stanovich (1990 et 2000). L'importance de l'unité mot dans la lecture ressort aussi de l'analyse des mouvements occulaires: en effet, même un très bon lecteur fixe pratiquement tous les mots d'un texte quand il lit : voir pour une synthèse, Rayner (1998).

[15] Carver (1976); Taylor (1965). Dans les recherches (en anglais: Waters, Siedenberg, & Bruck [1984]; en français: Sprenger-Charolles, Siegel et al. [2003]), et pour certains tests (en anglais: Olson, Fosberg, Wise, & Rack [1994]; en français: Sprenger-Charolles, Colé, Béchennec, & Kipffer-Picquard [2005]), la rapidité est évaluée par un indicateur plus précis: le temps de latence des réponses correctes, c'est-à-dire le délai entre l'apparition du mot sur l'écran de l'ordinateur et le début de la réponse vocale.

de mots nouveaux et pour celles de mots familiers contenues dans EGRA[16] ainsi que pour d'autres épreuves (connaissance des lettres et lecture de mots en contexte).

Une autre précaution à prendre dans une évaluation quand on veut, par exemple, comparer la lecture de mots à celle de pseudomots, est de vérifier que les items sont d'un même niveau de difficulté, en particulier en longueur. L'importance de cet indicateur s'explique par le fait qu'EGRA doit pouvoir s'adapter à différents contextes linguistiques. Or une étude qui a porté sur des enfants de 7 ans, anglais et tchèques, a permis de voir que, alors que les deux groupes ne différaient pas en terme de nombre de mots lus en une minute (85 à 90), les tchèques lisaient environ 1/3 de syllabes en plus que les anglais (126 contre 89).[17]

Un document permettant de construire des listes de mots est disponible en https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=174: il contient les 1000 mots les plus fréquents en français d'après des textes écrits destinés aux enfants. Chaque mot est présenté avec sa prononciation ainsi que d'autres caractéristiques: fréquence, longueur (nombre de lettres, de phonèmes et de syllabes), catégorie grammaticale (nom, verbe…), et régularité des correspondances graphème-phonème. D'autres outils permettant d'élaborer des épreuves de lecture de mots et de pseudomots sont intégrés dans les Annexes C (caractéristiques de l'orthographe du français), D1 (lettres par catégorie et fréquence), D2 (phonèmes par catégorie et fréquence) et D3 (liste des graphèmes du français, avec leur fréquence d'apparition et le degré de consistance des correspondances graphème-phonème).[18]

Connaissance des lettres et des graphèmes, et conscience phonémique

Pour utiliser un décodage basé sur les correspondances graphème-phonème, il faut avoir compris que le mot 'pour', qui se prononce en un seul geste articulatoire, est en fait composé de 3 phonèmes (/p/, /u/ et /R/) qui correspondent à 3 graphèmes (« p », « ou » et « r »), opération qui nécessite des capacités de segmentation phonémique. Il faut aussi ne pas confondre le mot « pour » et le mot « tour », et donc bien discriminer les phonèmes /p/ et /t/. C'est pour ces raisons que, d'une part, la connaissance des lettres (et graphèmes) et, d'autre part, les capacités de segmentation et de discrimination phonémique sont nécessaires pour apprendre à lire.

De fait, la connaissance du nom des lettres est un bon prédicteur du futur niveau de lecture.[19] Ce constat provient toutefois d'études qui ont le plus souvent évalué cette connaissance avant l'apprentissage de la lecture.[20] Or EGRA est conçu pour être utilisé au

[16] Pour des normes en français, voir Khomsi & Khomsi (2003).
[17] Caravolas, Violín, & Hulme (2005).
[18] Pour d'autres outils, voir Desrochers & Saint-Aubin (2008).
[19] Pour des synthèses, voir Foulin (2005); McBride-Chang (1999).
[20] Toutefois les résultats obtenus sur les relations entre la connaissance du nom des lettres avant l'apprentissage de la lecture et le futur niveau de lecture pourraient être biaisés par des variables mal contrôlées. C'est ce que suggère, pour le français, une étude dans laquelle il a été relevé que la connaissance du nom des lettres évaluée avant l'apprentissage de la lecture (à 5 ans) permettait de prédire le futur niveau de lecture des sujets, à 8 et 17 ans.

cours des premières années de cet apprentissage, et non avant. Dans ce contexte, c'est le son des lettres (et des graphèmes) en relation avec les phonèmes correspondant qui est important, et non leur nom,[21] ce dernier pouvant même prêter à confusion comme cela avait été noté dès le 17ème siècle dans la Grammaire de Port-Royal.[22]

D'autres résultats signalent que, en français, les enfants prennent très rapidement comme unité de base de l'écrit les graphèmes, et non les lettres.[23] Cela peut s'expliquer par le fait que les graphèmes de plus d'une lettre sont fréquents dans cette langue: ils sont utilisés pour différencier « ou » de « u » (/u/, /y/) ou encore pour noter les voyelles nasales (« an » /â/, « in » /î/, « on » /ô/ et « un » /û/). La connaissance des graphèmes, et de leur prononciation (et non celle du nom des lettres) est donc évaluée dans la version française d'EGRA. Cette connaissance peut être considérée comme un premier indicateur du niveau de conscience phonémique de l'enfant.

En ce qui concerne la conscience phonémique, son rôle dans l'apprentissage de la lecture a fait l'objet de débats qui ont opposé des chercheurs francophones qui ont soutenu que le développement de cette conscience n'est qu'une conséquence de l'apprentissage de la lecture, à des chercheurs anglophones qui ont défendu la position inverse, à savoir que la conscience phonémique a un statut causal dans cet apprentissage.[24] Les arguments des premiers viennent d'observations qui ont montré que des adultes illettrés ne pouvaient pas analyser des mots oraux en phonèmes. L'autre position provient d'une étude d'entraînement qui a utilisé des tâches de « chasse à l'intrus » au niveau phonémique (quel est, parmi ces mots, celui qui n'a pas le même son au début: bol, but, car) ou sémantique (quel est le mot qui n'est pas de la même famille: bol, tasse, herbe). Cette étude a en effet montré que les entraînements à base phonique ont une incidence positive sur l'apprentissage de la lecture, et non ceux à base sémantique.

En dehors de la tâche de chasse à l'intrus, les tâches phonologiques le plus souvent utilisées impliquent la segmentation de mots en phonèmes (par exemple, prononcer « kir » en enlevant le premier son, ou dire combien il y a de sons différents dans cet item,

---

Toutefois ces résultats s'expliquent uniquement par la connaissance du nom des lettres pour les voyelles, pas pour les consonnes, donc quand le nom et le son des lettres coïncident (Sprenger-Charolles, Bogliotti, Leloup, & Kippfer-Picquard, sous presse).

[21] Voir les conclusions du NRP des USA: Ehri, Nunes, Stahl et al. (2001) et Ehri, Nunes, Willows et al. (2001). Voir aussi Treiman, Tincoff, Rodriguez, Monzaki, & Francis (1998). Pour le français, voir l'Centre d'Expertise Collective, INSERM (2007).

[22] Arnaud & Lancelot (1960). Dans cette grammaire, il est écrit que « ce n'est pas une grande peine à ceux qui commencent que de connaître simplement les lettres, mais que la plus grande est de les assembler. Or ce qui rend cela difficile est que chaque lettre ayant son nom, on la prononce seule autrement qu'en l'assemblant avec d'autres. Par exemple, si l'on fait assembler 'fry' à un enfant, on lui fait prononcer [éf, ér, « i grec »], ce qui brouille lorsqu'il veut ensuite faire le son de la syllabe 'fry'. Il semble donc que la voie la plus naturelle… serait que ceux qui montrent à lire n'apprissent d'abord aux enfants à connaître les lettres que par le nom de leur prononciation… Qu'on ne leur nommât aussi les consonnes que par leur son naturel, en y ajoutant seulement l'e muet qui est nécessaire pour les prononcer ».

[23] Par exemple, Kandel, Soler, Valdois, & Gros (2006); Sprenger-Charolles, Siegel, & Bonnet (1998); voir aussi Rey, Ziegler, & Jacobs (2000) pour des résultats en anglais et français.

[24] D'un côté, Alegria & Morais (1979) ; Morais, Bertelson, Cary, & Alegria (1986); Morais, Cary, Alegria, & Bertelson (1979) ; de l'autre, Bradley & Bryant (1983).

ou encore nommer les différents sons qui le composent) ou l'opération inverse (assembler des phonèmes pour obtenir un item: par exemple, /k/ plus /i/ = /ki/). Le plus souvent, des pseudomots sont utilisés pour éviter des différences qui pourraient s'expliquer par le niveau de vocabulaire des enfants.

Les études longitudinales (dans lesquelles les enfants sont suivis le plus souvent depuis une période qui précède l'apprentissage de la lecture) ont montré que les relations entre conscience phonémique et apprentissage de la lecture sont bidirectionnelles: d'un côté, l'apprentissage de la lecture favorise le développement de la conscience phonémique; de l'autre, le niveau de conscience phonémique avant cet apprentissage est un bon prédicteur du succès ou de l'échec de cet apprentissage.[25] Il a aussi été montré que les entraînements à la conscience phonémique ont un effet positif sur l'apprentissage de la lecture, à condition toutefois d'utiliser en même temps un support écrit (les graphèmes correspondant aux phonèmes manipulés).[26] Certaines études signalent également que c'est bien la conscience phonémique qui a un rôle important au début de l'apprentissage, et non la conscience d'unités plus larges telles que les attaques et les rimes.[27] Toutefois, en français, quelques résultats suggèrent que la conscience syllabique permet aussi de prédire le futur niveau de lecture.[28] Enfin, quelques études signalent que les capacités de discrimination phonémique permettent de distinguer les faibles lecteurs des bons lecteurs[29] ainsi que de prédire le devenir en lecture des enfants de façon fiable.[30]

Il est donc crucial d'évaluer au minimum les capacités de segmentation phonémique des enfants dans un bilan des premières étapes de l'apprentissage de la lecture. Toutefois vu la lourdeur et la difficulté de ces tâches, pour une évaluation à grande échelle il peut être suggéré d'utiliser une épreuve d'écriture de pseudomots, ce qui permet d'évaluer en même temps que les capacités de segmentation, celles de discrimination et d'assemblage des phonèmes.[31] C'est la tâche qui a été retenue pour la version française d'EGRA.

Relations compréhension écrite et orale, niveau de vocabulaire et de décodage

La précision et la rapidité du décodage ainsi que le niveau de compréhension orale contribuent de façon indépendante à la compréhension en lecture.[32] Toutefois, comme le signale une étude récente (voir Tableau 2), les résultats varient en fonction de la tâche de

[25] Perfetti, Beck, Bell, & Hughes (1987) ; en français, voir : Casalis & Louis-Alexandre (2000); Sprenger-Charolles, Colé, et al. (2000).
[26] Voir pour une synthèse : Ehri, Nunes, Willows, et al. (2001).
[27] Hulme, et al. (2002). Comme le montre une étude de Caravolas et al. (2005), cela a été observé dans différentes écritures alphabétiques, quelle que soit l'opacité de l'orthographe.
[28] Bruck, Genesee, & Caravolas (1997) ; Ecalle & Magnan (2007).
[29] Ziegler, Pech-Georgel, George, & Lorenzi (2009).
[30] Kipffer-Piquard (2003) ; Sprenger-Charolles, Bogliotti, et al. (2009) ; voir toutefois Scarborough (1998) pour des résultats non concluants en anglais.
[31] Pour une suggestion analogue, voir Torgesen & Davis (1996). Pour une proposition, voir la section 10 de l'Annexe B. Des outils permettant d'élaborer des épreuves de connaissance des lettres et des graphèmes, et de conscience phonémique sont présentés dans les Annexes D1 à D3.
[32] Carver (1998) ; Catts, Hogan, & Fey (2003) ; Cutting & Scarborough (2006) ; en français: Megherbi, Seigneuric, & Ehrlich (2006).

lecture, de la longueur du test et du mode d'évaluation de la compréhension. Dans la mesure où il est crucial de savoir quel type de test permet d'évaluer au mieux la compréhension, cette étude, qui a porté sur 510 sujets de 8 à 18 ans, va être présentée en détail. Le Tableau 1 précise les caractéristiques des tests de compréhension écrite utilisés[33] et les relations avec le décodage et la compréhension orale.

Tableau 1. Compréhension écrite (caractéristique des tests utilisés) et relations avec les capacités de compréhension orale et de décodage[34]

		GORT32	QRI32	PIAT32	WJPC32
Tests de compréhension écrite	Type de tâche **- Lecture haute voix** **- Lecture silencieuse**	**X**	**X**	 **X**	 **X**
	Type de texte **- Phrases** **- Court passage** **- Longueur moyenne (1 narratif et 1 expositif[35])** **- Long passage**	 **X**	 **X**	**X**	**X** **X**
	Evaluation de la compréhension **- Choix d'image** **- Complètement de phrase (test de 'closure')** **- Choix multiple** **- Courtes réponses** **- Rappel**	 **X**	 **X** **X**	**X**	 **X**
Relations avec les capacités de décodage		**Faibles**	**Faibles**	**Fortes**	**Fortes**
Relations avec les capacités de compréhension orale		**Fortes**	**Fortes**	**Faibles**	**Faibles**

Pour la compréhension orale, un score a été calculé en combinant les résultats de trois tests[36] dans lesquels cette compréhension a été évaluée par un test de closure (donner le mot manquant dans une phrase), par une épreuve de rappel de textes (un texte narratif et un texte expositif) ainsi que par des réponses à des questions qui pouvaient nécessiter de créer des liens (par exemple, pour comprendre l'énoncé « il a mangé du poisson, il a été malade », il faut inférer que « le poisson n'était pas frais »). En plus, dans un de ces tests, les connaissances nécessaires pour comprendre le texte étaient données aux sujets, ce qui neutralise les différences de compréhension pouvant s'expliquer par des différences de culture. Enfin, ***pour évaluer le décodage***, des tests de lecture à haute voix de mots isolés et de pseudomots (avec ou sans prise en compte du temps)[37] ont été utilisés.

[33] GORT (Gray Oral Reading Test 3) : Wiederholt & Bryant (1992) ; QRI (Qualitative Reading Inventory-3) : Leslie & Caldwell (2001) ; PIAT (Reading comprehension test du Peabody) : Dunn & Markwardt (1970) ; WJPC (Woodcock-Johnson Passage Comprehension) : Woodcock, McGrew, & Mather (2001).
[34] D'après Keenan, Betjemann, & Olson (2008).
[35] De type article d'encyclopédie.
[36] Woodcock et al. (2001) ; QRI: Leslie & Caldwell (2001) ; Know-it: Barnes & Dennis (1996).
[37] Olson, et al. (1994).

Un premier résultat est que les corrélations entre les tests de compréhension écrite sont modestes, ce qui suggère qu'ils n'évaluent pas les mêmes compétences. Une autre analyse qui s'appuie sur les corrélations (analyse des régressions) indique en plus que les capacités de compréhension orale et de décodage expliquent 60% de la variance dans les deux derniers tests de compréhension écrite (lecture silencieuse de textes courts ; cf. le PIAT et le WPJC) et seulement 30% dans les deux premiers (lecture à haute voix de textes longs, cf. le GORT et le QRI). En outre, les scores obtenus dans les deux derniers tests s'expliquent surtout par les capacités de décodage alors que ceux obtenus dans les deux premiers s'expliquent surtout par les capacités de compréhension orale.[38]

D'autres analyses, qui ont comparé les scores en fonction de l'âge des sujets (9 ans vs 13 ans, en moyenne) ont montré que les capacités de décodage expliquent une plus forte part de variance en compréhension écrite chez les plus jeunes que chez les plus âgés.[39] Ce résultat varie toutefois en fonction du test. Ainsi, les scores aux tests de lecture silencieuse s'expliquent quasi uniquement par les capacités de décodage chez les plus jeunes et cela quelle que soit la tâche (test de closure ou choix d'image), pas chez les plus âgés. C'est le patron inverse, mais avec des différences plus faiblement marquées entre les résultats des plus jeunes et des plus âgés, qui est relevé pour les deux tests de compréhension impliquant la lecture à haute voix de textes longs.

Ces résultats proviendraient de ce que, quand les textes sont courts, il faut identifier tous les mots pour répondre à l'épreuve de compréhension. Par contre, pour certains des tests comportant des textes longs, on peut deviner la réponse à quelques questions, ce qui minimise la part du décodage. Ainsi, il est possible de répondre correctement aux items du GORT, et à un niveau au-dessus de celui de la chance, sans avoir réellement lu les textes.[40]

Il faudrait donc, avec des lecteurs débutants qui, en outre, apprennent le plus souvent à lire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle (comme c'est le cas dans beaucoup de pays ou EGRA sera mise en œuvre) utiliser des textes courts et des questions auxquelles il n'est pas possible de répondre sans avoir lu le texte. Il faudrait surtout éviter les questions à choix multiple, particulièrement celles pour lesquelles la réponse est binaire (oui-non). Il faudrait aussi évaluer à la fois la compréhension écrite et orale. C'est ce qui est proposé dans la version française d'EGRA. Des suggestions supplémentaires sont présentées dans l'Annexe B (Sections 2, 6, 7 et 8).

Enfin, le niveau de vocabulaire oral des enfants, qui est relié à leurs capacités en compréhension écrite et en lecture de mots,[41] devrait être contrôlé. Ce type de contrôle est d'autant plus important que les relations entre lecture et vocabulaire oral sont bidirectionnelles: un bon niveau de vocabulaire oral facilite en effet l'apprentissage de la lecture qui, en retour, permet un accroissement de la taille de ce vocabulaire. Cet effet

[38] Pour une discussion sur un résultat similaire obtenu avec EGRA au Sénégal, voir Sprenger-Charolles (2008).
[39] Voir par exemple, Hoover & Tunmer (1993) pour un résultat similaire.
[40] Keenan & Betjemann (2006).
[41] Scarborough (2001); Sénéchal, Oullette, & Rodney (2006).

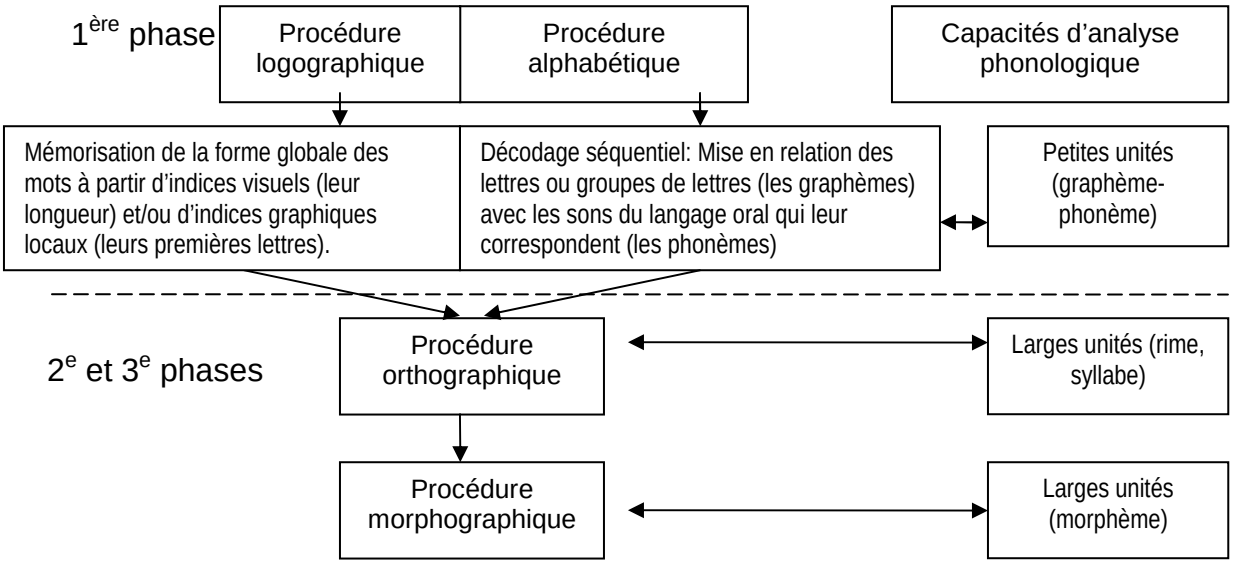
« Matthieu » (Stanovich, 1986) conduit à une augmentation dans le temps des différences en fonction du niveau initial de vocabulaire. Comme pour la compréhension, des suggestions sont présentées dans l'Annexe B (voir la Section 1).

La lecture est acquise en phases successives

Pour Seymour (1997), la lecture est acquise en phases successives, sur la base de deux procédures: une procédure logographique par laquelle les mots sont reconnus à partir d'indices visuels globaux et/ou locaux; et une procédure alphabétique par laquelle les mots sont décodés séquentiellement, les lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) étant mis en relation avec les sons du langage oral qui leur correspondent (les phonèmes).

Selon ce modèle (Tableau 2), les compétences de base (capacités de décodage séquentiel des mots basées sur les capacités d'analyse phonémique) sont acquises avant les compétences plus complexes (par exemple, utilisation d'une procédure morphographique basée sur les capacités d'analyse morphémique).

Tableau 2. Modèle à double fondation de l'apprentissage de la lecture[42]



Les données de la littérature suggèrent en effet que les relations entre capacités d'analyse phonémique et lecture sont plus fortes au début de l'apprentissage que plus tardivement, l'inverse étant observé pour les capacités d'analyse morphologique.[43] Cela peut s'expliquer par le fait que la conscience phonémique est cruciale pour la compréhension du principe alphabétique, et donc surtout pour les lecteurs débutants.

[42] Seymour (1997).
[43] En anglais : Carlisle (2000) ; Mahony, Singson, & Mann (2000) ; Singson, Mahoney, & Mann (2000) ; en français : Casalis & Louis-Alexandre (2000) ; Casalis, Colé, & Sopo (2004).

En outre, les lecteurs débutants utilisent surtout une procédure alphabétique. Ils ont donc des difficultés pour lire les mots irréguliers (comme « sept », qui a un « p » muet), qui ne peuvent pas être correctement lus en utilisant les correspondances graphème-phonème.[44] Les études longitudinales indiquent aussi que la maîtrise du décodage est le *sine qua non* de l'apprentissage de la lecture, les bons décodeurs précoces étant les enfants qui font les progrès les plus rapides, y compris en lecture de mots irréguliers.[45]

En ce qui concerne la prise en compte des morphèmes en lecture (généralement conçue comme étant un des signes de l'utilisation de la procédure orthographique, et non comme constituant une procédure spécifique de lecture), il a été relevé que les enfants utilisent ces unités quand ils lisent[46] mais jusqu'à un âge relativement avancé cela dépend de la transparence de l'orthographe: les mots dérivés transparents (comme « voler » dérivé de « vol ») étant mieux traités que ceux qui sont opaques (« brune » dérivé de « brun », la prononciation de la voyelle n'étant pas la même dans les deux cas). Ce résultat est compatible avec le modèle de Seymour. De même, les unités syllabiques seraient utilisées en tant qu'unité de traitement uniquement par les lecteurs les plus âgés et/ou les plus compétents,[47] ce qui est aussi compatible avec le modèle de Seymour.

Un des points de ce modèle qui, par contre, a été fortement critiqué est sa double fondation. En fait, les stratégies alphabétiques seraient utilisées dès les débuts de l'apprentissage de la lecture, en particulier quand la langue a une orthographe plus régulière que celle de l'anglais. Certaines données permettent toutefois de penser que, même en anglais, les stratégies logographiques ne seraient que peu utilisées ou, tout au moins, seraient peu productives.[48]

Ces résultats ont des implications pour EGRA, qui est supposé s'adresser à des lecteurs débutants. Les évaluations devraient en effet se concentrer sur la procédure alphabétique, avec quelques ouvertures sur la procédure orthographique. Ainsi, les mots utilisés dans les tests devraient majoritairement être réguliers sur le plan des correspondances graphème-phonème (CGP). Une suggestion est proposée en annexe (voir la Section 3 de l'Annexe B, voir aussi la Section 4 pour une liste de pseudomots appariés aux mots sur différents critères). La question de la régularité des CGP, et de l'incidence de cette régularité sur l'apprentissage de la lecture est examinée dans la section suivante.

[44] En anglais : Manis, Custodio, & Szeszulski (1993) ; Siegel & Faux (1989) ; en français : Sprenger-Charolles, Seigel, et al. (1998) ; Sprenger-Charolles, Siegel, et al. (2003).
[45] Pour des synthèses, voir : Share (1995) ; Sprenger-Charolles, Colé, et al. (2006) ; voir aussi « Décodage et automaticité de l'identification des mots. »
[46] En anglais : Feldman, Rueckl, DiLiberto, Pastizzo, & Vellutino (2002) ; Laxon, Rickard, & Coltheart (1992) ; en français : Colé, Sprenger-Charolles, Siegel, & Jimenez-Gonzales (2004).
[47] Colé, Magnan, & Grainger (1999). Le recours aux syllabes dépendrait toutefois de la langue (Colé, Royer, Leuwers, & Casalis, 2004), les enfants anglais ayant moins recours à ces unités que les enfants français et espagnols, probablement parce que les frontières entre syllabes sont peu claires en anglais.
[48] Voir pour une synthèse : Share (2008). Pour des résultats en français, voir Sprenger-Charolles & Bonnet (1996); pour des résultats en anglais, voir : Ehri & Wilce (1985) ; Laing & Hulme (1999) ; Stuart & Coltheart (1988).

Incidence de la transparence de l'orthographe

Un des résultats majeurs des recherches récentes est que l'opacité de l'orthographe d'une langue a une incidence sur l'apprentissage de la lecture.[49] Or, la plupart des données sur la lecture proviennent d'études effectuées en anglais, langue qui a une orthographe très opaque.

Quelques données statistiques

La forte opacité de l'orthographe de l'anglais par rapport au français ressort d'une comparaison qui a porté sur les monosyllabiques qui commençaient et se terminaient par une consonne dans ces deux langues (environ 3500 mots anglais et 1800 mots français). Pour la lecture, les calculs ont pris en compte la proportion de mots contenant une unité orthographique ayant une prononciation donnée par rapport au nombre total de mots contenant cette unité (par exemple, par rapport au nombre total de mot contenant « ch », combien de fois « ch » se prononce comme dans « cheval »). Ces calculs ont été effectués pour la consonne ou le groupe de consonnes en début de mot, pour la voyelle, et pour la consonne ou le groupe de consonnes en fin de mot ainsi que pour les rimes. Les mêmes calculs, en sens inverse, ont été faits pour l'écriture.

Tableau 3. Consistance (%) en anglais et en français pour la lecture (orthographe-phonologie) et l'écriture (phonologie-orthographe)[50]

	Lecture: orthographe-phonologie		Ecriture: phonologie-orthographe	
Unité	Anglais	Français	Anglais	Français
Consonne(s)-Début	95	95	90	99
Voyelle(s)	48	94	67	68
Consonne(s)-Fin	96	97	50	58
Rime (Voy+Cons)	91	98	67	58

Les résultats (Tableau 3) confirment que l'anglais se caractérise par une faible consistance de l'orthographe pour la lecture, particulièrement pour les voyelles. Toutefois, la consistance de la prononciation des voyelles anglaises double lorsque la rime du mot est prise en compte,[51] ce qui n'est pas relevé en français ou la consistance des voyelles isolées est déjà très forte. Cela permet de comprendre pourquoi l'utilisation des rimes

[49] Pour des synthèses, voir : Share (2008) ; Sprenger-Charolles, Colé, et al. (2006) ; Ziegler & Goswami (2005 et 2006).
[50] D'après Peereman & Content (1998).
[51] Voir Treiman, Mullennix, Bijeljac-Babic, & Richmond-Welty (1995) pour des données comparables. Pour une rapide description du système orthographique et phonologique du français, de l'anglais et de l'espagnol (ainsi que de l'allemand), voir Sprenger-Charolles, Colé, et al. (2006).

(cat, bat, hat; low, row, flow; deep, jeep, sleep; night, fight, hight…) peut faciliter l'apprentissage de la lecture en anglais, pas en français.

Par contre, la consistance de l'écriture est faible, particulièrement en français pour les voyelles et les consonnes de fin de mot. Le premier résultat est dû au fait que plusieurs graphèmes permettent de transcrire un même phonème. Ainsi, alors que « peau » ne peut se lire que /po/, il est possible d'écrire la voyelle qui correspond à /o/ avec au moins 8 graphèmes différents.[52] Le second provient de ce que les marques morphologiques de fin de mot, comme « d » et « t » par exemple, sont le plus souvent muettes. Or pour écrire correctement les mots « grand », « rond », « blond » versus « petit », « chat », « lent », il faut savoir que les uns se terminent par « d » et les autres par « t ».

D'après des données portant sur un corpus plus représentatif (environ 50.000 mots présents dans les manuels scolaires du primaire, cf. Annexe D3[53]), la consistance des correspondances graphème-phonème est d'environ 90% pour les consonnes et les voyelles en français. Toutefois cette consistance est très faible pour les semi-consonnes (45%),[54] qui ne constituent que 15% des occurrences de ce corpus dans lequel les consonnes prédominent (49% vs 36% de voyelles). De plus, ce résultat s'explique quasi uniquement par le « yod » (le son /j/ au début du mot « yeux »), qui est transcrit par trois principaux graphèmes, tous ambigus: « i » (« pied » /j/ vs « ville » /i/), « y » (« yeux » /j/ vs « type » /i/) et « ll » (« fille » /j/ vs « ville » /l/).

Etudes comparatives entre enfants anglophones et francophones

On peut supposer que l'acquisition des compétences de base du modèle de Seymour va s'effectuer à un rythme plus lent dans les langues qui ont une orthographe opaque. Plusieurs études permettent de soutenir cette hypothèse. C'est le cas d'une étude qui a été effectuée dans 16 pays européens (13 langues) : Allemagne, Danemark, Espagne, France, Grande-Bretagne, et Portugal, entre autres. Excepté pour l'anglais et le français, seuls des enfants en 1ère année d'apprentissage de la lecture ont été évalués, les anglophones de 2e année ayant à peu près le même âge que les enfants français et espagnols de 1ère année (6 ans et demi).[55] En lecture de mots, les anglophones de 2e année forment un sous-groupe avec les danois, les portugais et les français de 1ère année. Par contre, en lecture de pseudomots, ils ont des scores inférieurs à ceux de tous les enfants de 1ère année, sauf les Danois. Ces résultats sont d'autant plus remarquables que les anglophones de cette étude

[52] « o », « ô », 'oo », « ot », « ôt », « au », « aud » et « aut », comme dans « auto », allô, « alcool », « pot », « tôt », « chaud » et « haut ».

[53] Voir Lété, Sprenger-Charolles, & Colé (2004) pour la fréquence lexicale. Voir Peereman, Lété, & Sprenger-Charolles (2007) pour les données sur la fréquence des unités sous-lexicales ainsi que les Annexes D1 et D2 (fréquence des lettres et des phonèmes).

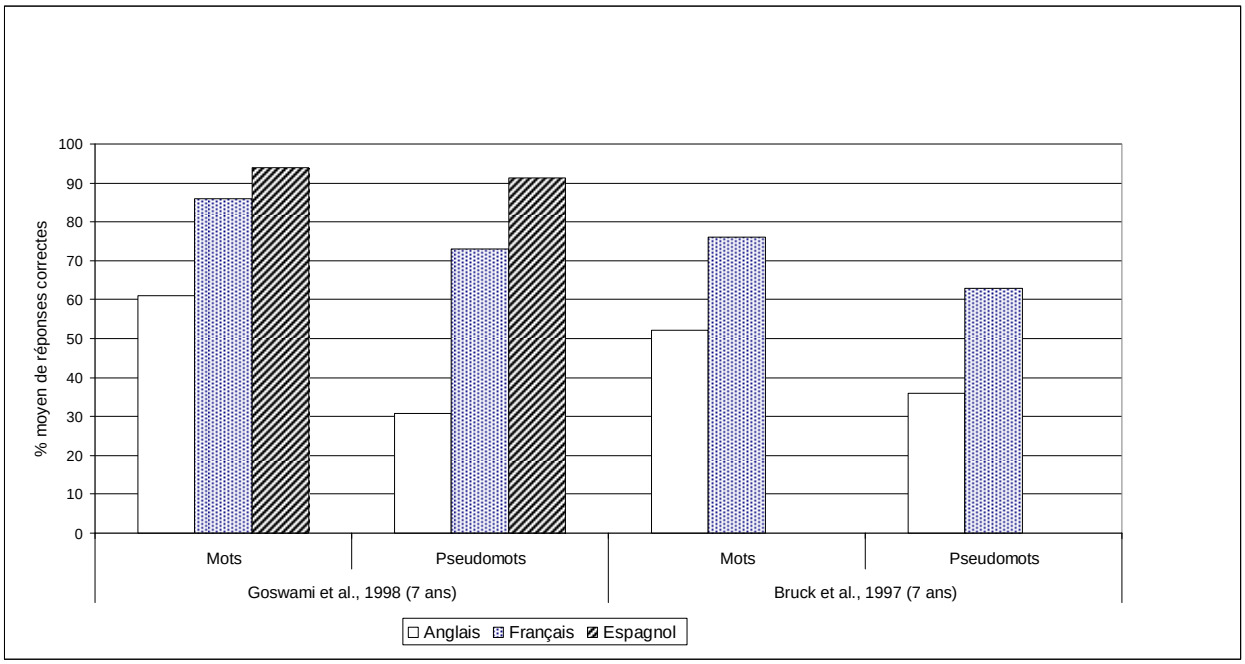
[54] Il y a en français 3 semi-consonnes (parfois appelées semi-voyelles, parce qu'il s'agit de phonèmes entre consonne et voyelle) : le « yod » (qui s'écrit « y » dans « yeux », « i », dans « ciel » et « ll » dans « fille »), le /w/ de « oi » (/wa/) et de « oin » (wî), plus le phonème qui correspond au graphème « u »de lui.

[55] Seymour et al. (2003). Les enfants ont eu à lire des mots « plein » (*voir* et *femme* en français ou *high* et *boy* en anglais) et des mots « fonction » (*donc*, *alors* en français ou *them*, *about* en anglais) ainsi que des pseudomots soit monosyllabiques, soit bisyllabiques.

avaient un niveau de lecture supérieur aux normes nationales et étaient issus de milieux socio-économiques plutôt favorisés.

Dans une autre étude, des enfants anglophones et francophones ont été suivis depuis la grande section, les premiers ayant bénéficié alors d'une sensibilisation à la lecture. A la fin de la 1ère année du primaire, ces enfants ont eu à lire des mots d'une syllabe réguliers ainsi que des pseudomots construits en changeant la première lettre des mots. Les scores des anglophones sont plus faibles que ceux des francophones, la différence entre les deux groupes étant plus marquée pour les pseudomots (Figure 5, droite). Les mêmes tendances ont été relevées dans une autre étude, qui impliquait en plus des enfants espagnols (Figure 5, gauche) ainsi que dans une étude pilote avec EGRA qui a porté sur des enfants gambiens et sénégalais ayant appris à lire soit en anglais soit en français.[56]

Figure 5. Pourcentage moyen de réponses correctes en lecture de mots et de pseudomots pour des enfants de 7 ans[57][58]



Sources : Goswami, U., Gombert, J. E., & de Barreira, L. F. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, *19*, 19-52; et Bruck, M., Genesee, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. Dans B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 145–162). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Les différences dues à la consistance de l'orthographe ne sont donc pas uniquement quantitatives puisque les enfants anglophones utilisent plus que les non anglophones leurs connaissances lexicales pour lire. C'est ce que suggèrent, dans les résultats qui viennent

[56] Sprenger-Charolles (2008).
[57] Goswami et al. (1998)
[58] Bruck et al. (1997)

d'être présentés, ceux qui montrent que, par rapport à des non anglophones, les difficultés des anglophones sont plus marquées en lecture de pseudomots qu'en lecture de mots. .

L'opacité de l'orthographe a aussi un impact sur les unités orthographiques utilisées. En particulier, dans l'étude précédente qui impliquait des enfants anglais, français et espagnols, les sujets ont eu à lire des pseudomots qui rimaient ou non avec des mots. La présence de rimes facilite largement la lecture des anglophones (15% à 20% d'amélioration), un peu celle des francophones (5% d'amélioration), pas celle des hispanophones. Cela provient sans doute de ce que l'inconsistance des voyelles anglaises est réduite quand on tient compte de la rime des mots.

Enfin, en raison de l'asymétrie des relations graphème-phonème et phonème-graphème, les premières étant plus consistantes que les secondes, surtout en français, on peut aussi s'attendre à observer une infériorité de l'écriture sur la lecture. C'est ce que suggèrent certains résultats. Ainsi, alors que les mots réguliers sont rapidement mieux lus que les pseudomots, particulièrement en français, ils ne sont pas mieux écrits.[59] Cela peut s'expliquer par le fait que les mots réguliers (comme « route ») ne peuvent se lire que d'une seule façon alors qu'ils peuvent s'écrire de différentes manières (« routte »…), une seule respectant la norme orthographique. Par contre, il n'y a pas de norme orthographique pour l'écriture des pseudomots.

Au-delà de ces différences entre écriture et lecture, au début de l'apprentissage c'est essentiellement une procédure alphabétique qui est utilisée en écriture, comme en lecture.[60] Ainsi, les mots réguliers sont mieux écrits que les mots irréguliers, même quand ils sont fréquents.[61] Afin de pouvoir comparer lecture et écriture, l'épreuve d'écriture d'EGRA devrait donc surtout comporter des mots réguliers présents dans l'épreuve de lecture (voir pour une suggestion supplémentaire la Section 9 de l'Annexe B).

Les particularités de l'orthographe d'une langue ont donc une incidence à la fois quantitative et qualitative sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est donc nécessaire de tenir compte des caractéristiques linguistiques des items utilisés dans les évaluations, et d'ajuster au mieux le niveau de difficulté des épreuves à la langue dans laquelle s'effectue l'apprentissage. En plus, dans la mesure où EGRA s'adresse surtout à des sujets qui apprennent à lire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, il faut éviter d'utiliser trop massivement certaines caractéristiques spécifiques à l'orthographe et/ou à la phonologie de la langue d'apprentissage, par exemple, pour le français: voyelles nasales, « u » opposé à « ou », « e » muet en fin de mot.

[59] En français : Alegria & Mousty (1996) ; Leybaert & Content (1995) ; Sprenger-Charolles, Siegel, et al. (1998) ; Sprenger-Charolles, Siegel, et al. (2003) ; en anglais : Foorman, Jenkins, & Francis (1993); Lennox & Siegel (1993); Stage & Wagner (1992).
[60] En français : Eme & Golder (2005) ; Leybaert & Content (1995) ; Lété et al. (2008) ; Sprenger-Charolles, Siegel, et al. (1998) ; en anglais : Foorman et al. (1993) ; Juel (1988) ; Stage & Wagner (1992) ; Waters, Bruck, & Seidenberg (1985).
[61] Voir toutefois Martinet, Valdois, & Fayol (2004).

En conclusion

EGRA est largement focalisé sur les compétences nécessaires aux lecteurs débutants, celles sur lesquelles l'enseignement de la lecture dans les premières années primaires doit se centrer: connaissance des lettres (et des graphèmes) et de leurs relations avec les phonèmes, conscience phonémique et acquisition d'automatismes dans les procédures d'identification des mots écrits. Une fois ces compétences acquises, la focalisation de l'enseignement va se centrer sur la compréhension, tant au niveau lexical (vocabulaire) que textuel, compétences qui peuvent et doivent être enseignées et évaluées. Quand les enfants passent de « apprendre à lire » à « lire pour apprendre », l'ordre des priorités change. Il n'en demeure pas moins que, dans toute évaluation de la lecture, quel que soit l'âge ou le niveau scolaire, il est nécessaire d'examiner le niveau d'automatisme des procédures d'identification des mots écrits (précision et rapidité) ainsi que les capacités de compréhension écrite des sujets, en contrôlant leur niveau de compréhension orale et de vocabulaire.

IV. Adaptation d'EGRA et atelier de recherche

Une fois qu'un ministère ou qu'une autre organisation au sein du pays décide de commencer le processus d'adaptation et d'application de l'instrument EGRA, la première étape est d'organiser, dans le pays même, un atelier durant normalement 5 jours ouvrables, qui a pour objectifs de

- donner aux représentants du ministère et aux spécialistes locaux en programmes et évaluations scolaires les connaissances de base sur les recherches appuyant les composantes de l'instrument.
- examiner les procédures d'obtention des consentements informés et discuter l'éthique de recherche et le travail avec des sujets humains, plus particulièrement des enfants.
- examiner les composantes de l'instrument et leurs relations avec l'instruction.
- adapter l'instrument aux conditions locales en utilisant les directives de construction des éléments fournit dans ce manuel (y compris la traduction des instructions de l'instrument ; le développement d'une version dans la langue locale, le cas échéant ; et la modification des composantes de lecture des mots et des passages afin d'adéquatement refléter les mots et les concepts locaux et culturels).
- former les superviseurs de terrain pour la supervision du processus d'administration de l'instrument, y compris l'évaluation de la fiabilité inter-observateur et les tests préliminaires de l'instrument récemment adapté.

Cette section examine les étapes nécessaires pour préparer et animer un atelier EGRA et offre un survol des sujets à aborder. Suite à l'atelier, une deuxième semaine de formation est recommandée pour les enquêteurs et pour effectuer un pilotage de l'instrument (en équipe de quatre ou cinq par école). La formation des enquêteurs et le travail de terrain sont discutés dans la Section V.

Adaptation d'EGRA et atelier de recherche

Le nombre de participants à l'atelier d'adaptation et de recherche sera déterminé par le nombre d'écoles sélectionnées (consultez l'Annexe E) et la disponibilité du personnel ministériel pour participer à la fois à la formulation de l'instrument et au travail de terrain actuel dans les écoles. Il est recommandé de faire appel au personnel ministériel afin de développer la capacité et d'assurer la durabilité de ces évaluations. Les participants pourront également inclure des praticiens ne faisant pas partie du ministère : des professeurs, des enseignants et des experts en développement de programmes scolaires, en évaluation, en supervision et appui scolaires et, si possible, en langue locale. La situation idéale est que le personnel ministériel participe au processus complet d'adaptation et de pilotage (pouvant prendre jusqu'à un mois, selon le nombre d'écoles à sélectionner). Dans les pays où les membres du personnel ministériel ne sont pas

disponibles pour cette période de temps, le groupe doit être complété par des superviseurs de terrain et des enquêteurs engagés à cette fin.

Les superviseurs devraient participer à l'ensemble du processus d'adaptation et de justification des recherches afin de mieux comprendre les principes sous-jacents de chacune des composantes de l'évaluation. Si les participants ne sont pas tous disponibles pour le processus complet d'adaptation, des enquêteurs supplémentaires peuvent assister à la semaine de formation qui suit cette semaine d'atelier et comprend des pilotages dans plusieurs écoles pour pratiquer l'instrument et y apporter des modifications finales. Un nombre d'enquêteurs plus grand que celui nécessaire devrait participer à la formation de suivi afin de pouvoir sélectionner ceux qui se sont avérés être les plus capables à administrer l'instrument (ceci est déterminé grâce aux calculs de fiabilité inter-observateur, voir l'Annexe F).

Les groupes composés de personnel ministériel, de formateurs des enseignants, d'enseignants retraités et de futurs enseignants offrent un bon mélange d'expérience, d'enthousiasme et d'énergie, des éléments importants pour le processus d'évaluation.

Alors que le personnel ministériel devrait tout particulièrement être sélectionné selon sa capacité à contribuer à la formulation et à l'adaptation des instruments EGRA, il est possible que tout le personnel ministériel ne soit pas sélectionné comme enquêteurs ou superviseurs. Les deux qualifications les plus importantes d'un enquêteur sont :

- **La capacité à communiquer d'une manière avenante avec de jeunes enfants.** Etant donné que l'instrument est administré oralement et individuellement, la qualité et l'exactitude des données dépendent largement de la capacité de l'enquêteur à encourager et à calmer les élèves afin que leur performance soit la meilleure possible. Des faux négatifs, lorsque des élèves peuvent donner une bonne performance mais sont nerveux ou craintifs, peuvent minimiser les résultats. L'attitude et la personnalité jouent un rôle important et ces deux choses sont difficiles à modifier lors d'un exercice de formation qui dure 1 à 2 semaines.
- **Compétences organisationnelles.** La seconde qualification importante est la capacité à gérer plusieurs tâches simultanément, y compris écouter l'élève, noter les résultats et utiliser un chronomètre ou un minuteur.

Dans le cadre du processus de sélection, les animateurs des ateliers doivent effectuer des tests de fiabilité inter-observateur en utilisant les enregistrements d'élèves participant aux évaluations pilotes. Les enquêteurs écoutent et notent l'évaluation et, ensuite, communiquent leurs scores. Des opportunités supplémentaires de formation et de pratique devraient être fournies aux enquêteurs dont les scores ont un écart type plus élevé par rapport à la moyenne. S'ils ne s'améliorent pas, ils ne devraient pas être sélectionnés pour participer au processus de collecte des données.

L'atelier devrait être animé par une équipe composée de deux experts, au minimum. Le premier expert, responsable de l'adaptation de l'instrument, du processus de développement de l'instrument EGRA ainsi que de la collecte et de la saisie des données,

devrait avoir de l'expérience en matière de recherche sur l'éducation et de formulation d'évaluations/de tests. Cette expérience devrait comprendre une connaissance de base en statistique et une connaissance fonctionnelle d'Excel et de logiciels de statistique tels que SPSS et Stata. Le second expert, responsable de la présentation des recherches sur la lecture et les processus pédagogiques/didactiques, devrait avoir de l'expérience en matière d'outils d'évaluation de la lecture et d'instruction. Les deux animateurs de l'atelier doivent maîtriser les composantes et les justifications de l'évaluation et avoir travaillé dans divers pays et contextes. Il est également crucial qu'une des personnes ressource connaisse bien la (les) langue(s) dans laquelle (lesquelles) les tests vont être développés, et qu'il ne s'agisse pas simplement de natifs, maîtrisant la ou les langue(s), sans aucune connaissance réflexive sur leur fonctionnement (en particulier, au niveau phonologique, lexical, morphologique et syntaxique).

Si possible, le soutien logistique (les locaux, les indemnités journalières, les visites d'écoles, les fournitures, etc.) doit être fourni par une ONG ou une agence locale habituée à mener des enquêtes dans les écoles locales.

Le matériel pour l'atelier doit comprendre :

- Du papier, des crayons avec gommes pour les participants
- Des chronomètres ou minuteurs (si possible, trouvez un minuteur de cuisine qui décompte à partir d'une minute)[62]
- Un projecteur LCD, un tableau blanc et un tableau de conférence (si possible, le projecteur LCD doit pouvoir projeté une image sur le tableau blanc pour les exercices simulés de notes)
- Photocopies des présentations et des instruments provisoires
- Une présentation sur le processus de développement d'EGRA, son objectif, les utilisations et l'historique de la recherche
- Une présentation sur les recherches en instruction de la lecture liées à EGRA

Un exemple du programme de l'atelier d'adaptation et de recherche est présenté dans la Figure 6.

[62] Bien qu'il soit assez cher, le meilleur chronomètre que nous ayons trouvé à cette fin est disponible sur le site des Indicateurs dynamiques d'alphabétisation fondamentale de base (DIBELS - Dynamic Indicators of Basic Early Literacy) : http://dibels.com/merch html. Une autre option qui est moins chère est disponible à http://www.cutleryandmore.com/details.asp?SKU=7499.

Figure 6. Exemple de programme : Adaptation d'EGRA et atelier de recherche

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
• Présentation des animateurs et des participants • Analyse de la logistique • Analyse du processus de développement d'EGRA • Analyse des recherches sous-jacentes d'EGRA	• Analyse de l'instrument provisoire et du questionnaire de l'élève • Examen de l'instrument provisoire	• Formation sur l'utilisation de l'application et mise en pratique	• Test préliminaire dans 2 à 6 écoles • Saisie des données comme exercice pratique • Réalisation de tests sur la fiabilité inter-observateur • Réalisation d'analyses simples en utilisant Excel	• Discussion des résultats • Discussions des implications didactiques • Examen de l'instrument provisoire sur base des résultats

Remarque sur la formulation de l'instrument et sur la stratégie de codage

Il existe une préoccupation générale quant aux composantes de l'instrument et aux autres contributions à sa formulation qui au bout du compte auront un impact important sur le codage et l'analyse des données. Le problème est que le système de codage des éléments de l'instrument doit permettre aux enquêteurs de différencier plusieurs types de réponses semblant similaires. Par exemple, il peut y avoir des situations où (a) la question n'a pas été posée, (b) l'élève ne connaissait pas la réponse, (c) l'élève n'a pas répondu ou n'a pu répondre ou (d) la réponse de l'élève était complètement incorrecte (un vrai zéro). Une erreur courante est de ne pas faire la distinction entre ces situations. Cependant, aucun ensemble de valeurs universellement valables n'est obligatoire pour ces réponses, aussi de telles décisions doivent être personnalisées pour l'instrument en cours de développement. Dans le cadre d'une amélioration continue et d'un processus de raffinement de l'outil EGRA, RTI a travaillé avec l'ONG nicaraguayenne, CIASES, afin de développer des systèmes standardisés de saisie des données et de rapports pouvant être adaptés à l'utilisation dans chaque pays.

Remarque sur l'Ethique de recherche et le Comité d'éthique institutionnel (IRB)

A titre d'institution de recherche recevant des subventions fédérales, RTI suit les règlementations fédérales pour mener des recherches respectant l'éthique. Comme il est noté dans la description du processus donnée par RTI : les comités d'éthique institutionnels (IRB) doivent être utilisés par toute organisation menant des recherches avec des sujets humains. Les IRB utilisent un ensemble de principes de base exposés

dans le rapport Belmont, un rapport publié en 1978 par la Commission américaine pour la protection des sujets humains de la recherche biomédicale et comportementale, pour guider leurs examens des protocoles de recherche proposés. Le rapport Belmont expose trois principes de base :

- Le respect de la personne. Les sujets potentiels de la recherche doivent être traités comme étant des agents autonomes, qui sont capables de considérer les alternatives, de faire des choix et d'agir sans l'influence indue ou l'interférence d'autres personnes.
- La bienfaisance. Les deux principes de base de la bienfaisance sont : 1) ne pas faire de mal, et 2) protéger de tout mal en maximisant les bienfaits potentiels et en minimisant les préjudices potentiels.
- La justice. Ce principe éthique nécessite une distribution équitable des fardeaux et des bienfaits de la recherche.

Pour chaque évaluation réalisée à ce jour, RTI a inclus un consentement verbal pour les participants aux évaluations. Avant d'administrer l'évaluation, les enquêteurs décrivent les objectifs de l'étude et informent les élèves du fait que l'évaluation est anonyme, n'affectera pas leurs notes scolaires et sera utilisée pour améliorer la façon dont les enfants de leur pays apprendront à lire. Si des enquêtes sur les directeurs d'écoles et les enseignants sont menées dans le cadre de cette étude, un processus semblable de consentement écrit est complété. Alors que ce processus de consentement est souvent inconnu des interlocuteurs locaux, il est souvent bien accueilli par les élèves et les enseignants qui rapportent un sentiment de responsabilisation en se voyant donner l'option de participer à l'évaluation. Peu d'élèves et d'enseignants refusent de participer (dans un cas récent au Nicaragua seulement huit élèves ont refusé de participer sur un exemple de plus de 6 000 élèves). Dans de tels cas, un autre élève est choisi de manière aléatoire. Pour de plus amples information sur les IRB et l'éthique de recherche avec des sujets humains, enfants inclus, veuillez consulter : http://www.hhs.gov/ohrp/faq.html

Examen des composantes de l'instrument

Afin de développer l’ensemble de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA), l'équipe de développement d'EGRA a examiné plus d'une douzaine d'instruments d'évaluations, y compris les indicateurs dynamiques d'alphabétisation fondamentale de base (DIBELS/ISEL), l'échelle de vocabulaire en images Peabody et les instruments administrés en Espagne, au Pérou, au Kenya, en Mongolie et en Inde. L'instrument EGRA intègre également des leçons sur les efforts en cours pour développer des moyens « plus courts, plus rapides, moins chers » d'évaluer l'alphabétisation (des adultes) (International Literacy Institute & UNESCO, 2002; Wagner, 2003).

Comme il est mentionné ci-dessus, pour obtenir un retour d'information sur la formulation initiale d'EGRA, USAID, la Banque mondiale et RTI ont organisé une réunion d'experts (un résumé des débats et une liste des participants peuvent être trouvés

sous la rubrique Nouvelles et évènements [News and Events] du site www.eddataglobal.org). Suite à cette réunion et à d'autres consultations d'experts, une évaluation complète des compétences fondamentales en lecture a été développée pour une application en anglais. L'instrument qui en résulte contient les huit tâches, ou sous-tests, suivants :

1. Connaissance du nom des lettres
2. Connaissance du son des lettres
3. Capacités d'analyse phonémique
4. Lecture de mots familiers
5. Lecture de mots inventés
6. Niveau de lecture à haute voix et compréhension
7. Compréhension à l'audition
8. Dictée.

Chacune de ces composantes a été testée lors des tests pilotes menés en arabe, anglais, français, espagnol et dans plusieurs autres langues grâce à des initiatives financées, à la fois, par la Banque mondiale et USAID. Les commentaires des praticiens et des interlocuteurs locaux ont inclus des demandes de réduction du nombre des compétences testées dans l'instrument EGRA. Comme il est déclaré ci-dessus, l'un des objectifs de l'instrument est d'évaluer un ensemble raisonnablement complet de compétences fondamentales en lecture afin de pouvoir identifier les domaines qui nécessitent une instruction supplémentaire. Si EGRA ne testait que la fluence orale, les résultats de nombreux pays à faibles revenus auraient de considérables problèmes d'effets plancher (c'est-à-dire, que la plupart des enfants des premières années primaires n'auraient pas un niveau de compétences suffisant que pour permettre une analyse). Par exemple, un élève moyen de troisième année primaire testé dans un pays africain est en deçà du 10e centile d'un élève de première année primaire aux Etats-Unis (tous les deux ont été testés en fin d'année scolaire). Cela indique qu'uniquement effectuer des tests sur le niveau de lecture à haute voix ne produira pas suffisamment de données pour informer le personnel du ministère sur les compétences nécessitant (ou non) une amélioration en matière de compétences qui précèdent la lecture (reconnaissance des lettres, etc.).

Il est également important de remarquer que l'instrument et les procédures présentés ici se sont révélés être un point de départ raisonnable pour évaluer les compétences fondamentales en lecture. Les parties qui composent l'instrument ne doivent pas être perçues comme sacrées. Mais il est recommandé que les variations, qu'elles soient dans les composantes des tâches ou dans les procédures, soient justifiées et documentées. Alors que RTI, la Banque mondiale et USAID comprennent que les différents donateurs et pays adaptent l'instrument à leurs propres besoins, il est important que de tels changements soient justifiés et expliqués en termes d'objectif et d'utilisation pour

l'évaluation.[63] En outre, étant donné les spécificités de la langue française, décrites dans la Section III, certaines des composantes de l'instrument ne sont pas identiques à celles de la version anglaise. Par exemple, la toute dernière version française de l'instrument EGRA, développée pour le Mali en avril 2009 (voir l'Annexe H), contient une section intitulée « Identification du son initial » (décrite en page 46, ci-dessous). De plus, cet instrument contient une tâche intitulée « Connaissance des graphèmes (lettres et groupes de lettres) » ; examinant tant le nom que le son des graphèmes (voir pages 21; 22 et 23 de la Section III de ce manuel pour une explication sur l'identification des graphèmes).

Pour une explication détaillée sur la qualité et la fiabilité technique de l'instrument EGRA, y compris sur les directives pour réaliser des vérifications sur la qualité et la fiabilité de l'instrument de base, veuillez consulter l'Annexe F de ce manuel.

Pour résumer la méthode d'ensemble de l'évaluation EGRA aux participants de l'atelier, la Figure 7 doit être partagée avec eux durant l'examen de chacune des composantes individuelles de l'instrument. Les participants devraient également comprendre la différence entre (1) l'évaluation des compétences des élèves et (2) les techniques didactiques pour améliorer la performance des élèves dans ces compétences. C'est-à-dire, comme il est mentionné ci-dessus, que les composantes du test ne devraient pas être enseignées aux élèves, mais plutôt que des méthodes didactiques soient développées selon les résultats d'EGRA. Une explication supplémentaire sur les méthodes didactiques est disponible dans la Section VII.

Figure 7. Examen des composantes de l'instrument

	Composante	Compétence fondamentale en lecture	Compétence démontrée par la capacité des élèves à :
1.	Connaissance du nom des lettres	Reconnaissance des lettres	• Donner le nom de lettres (majuscules et minuscules) présentées en ordre aléatoire
2.	Connaissance du son des lettres	Capacités d'analyse phonémique	• Donner le son de lettres minuscules présentées en ordre aléatoire
3.	Identification des sons initiaux	Capacités d'analyse phonémique	• Identifier des sons initiaux dans différents mots
4.	Lecture de mots familiers	Lecture de mots	• Lire des mots mono-, bisyllabiques simples et fréquents
5.	Lecture de mots	Principe alphabétique	• Utiliser des correspondances graphème-

[63] RTI et ses investisseurs exigent également que ces nouvelles répétitions des instruments soient partagées via le site d'EdData II (www.eddataglobal.org, sous le lien EGRA) afin que la communauté éducative toute entière puisse tirer des leçons des résultats. Tous les instruments développés par RTI, jusqu'à présent, sont disponibles gratuitement sur le site Internet. RTI prévoit que d'autres utilisateurs voudront partager leurs instruments ainsi que leurs processus d'apprentissage.

	Composante	Compétence fondamentale en lecture	Compétence démontrée par la capacité des élèves à :
	inventés		phonème (GPC) pour lire des mots inventés simples
6.	Niveau de lecture à haute voix et compréhension du texte (ou d'énoncés)	Niveau de lecture à haute voix	• Lire un texte (ou une court énoncé) correctement, sans difficulté, et à une vitesse suffisante
		Compréhension du texte lu	• Répondre correctement aux différents types de questions, y compris les questions littérales et inférentielles sur le texte qu'ils viennent de lire
7.	Compréhension à l'audition	Compréhension à l'audition	• Répondre correctement aux différents types de questions, y compris les questions littérales et inférentielles sur le texte que l'enquêteur leur a lu
8.	Dictée	Principe alphabétique	• Ecrire correctement et utiliser la grammaire durant un exercice de dictée

1. Connaissance du nom des lettres

Dans des écritures alphabétiques, le test de connaissance du nom des lettres est l'une des évaluations les plus élémentaires et les plus fiables de la future réussite (ou du futur échec) de l'apprentissage de la lecture pour des enfants apprenant à lire dans leur langue maternelle (Chiappe, Siegel, & Wade-Woolley, 2002). Ce type d'évaluation s'est également révélé être un indicateur utile pour ceux qui n'apprennent pas à lire dans leur langue maternelle.

Dans cette évaluation, il est demandé aux élèves de donner le nom (pas le son) de toutes les lettres possibles, pendant une période d'une minute. L'ensemble complet des lettres de l'alphabet est classé dans un ordre aléatoire, 10 lettres par ligne, en utilisant une police de caractères claire, de grande taille et familière (Century Gothic dans Microsoft Word, par exemple, est la plus semblable à la police standard utilisée dans les manuels scolaires pour enfants), en lignes horizontales avec chaque lettre présentée plusieurs fois. Les lettres doivent être sélectionnées selon la fréquence à laquelle elles sont utilisées dans la langue en question (consultez la Figure 8 pour des données sur la fréquence des lettres en français et en anglais). La randomisation est utilisée pour éviter que les élèves ne récitent un alphabet mémorisé, c'est à dire, pour réellement tester l'automaticité de la reconnaissance des lettres. Tout l'alphabet (tant les majuscules que les minuscules) est présentée selon l'évidence que les compétences en lecture des élèves, dans les langues européennes, ne progressent qu'une fois que près de 80 % de l'alphabet est connu (Seymour et al., 2003).

Figure 8. Fréquence d'utilisation des lettres en français et en anglais

Lettre par fréquence: Français			Lettre par fréquence : Anglais			Lettre par fréquence: Français			Lettre par fréquence: Anglais		
Lettre	Fréquence	Position	Lettre	Fréquence	Position	Lettre	Fréquence	Position	Lettre	Fréquence	Position
e	11,95	1	e	11,16%	1	q	0,53	21	q	0,20%	**26**
r	8,64	2	r	7,58%	3	è	0,40	22			
a	8,42	3	a	8,50%	2	x	0,33	23	x	0,29%	23
i	8,19	4	i	7,54%	4	z	0,32	24	z	0,27%	24
s	7,78	5	s	5,74%	**8**	y	0,30	25	y	1,78%	**19**
t	7,52	6	t	6,95%	6	j	0,21	26	j	0,20%	25
n	7,43	7	n	6,65%	7	â	0,14	27			
o	5,66	8	o	7,16%	**5**	ê	0,13	28			
u	4,39	9	u	3,63%	11	ç	0,09	29			
l	4,29	10	l	5,49%	9	î	0,08	30			
é	3,88	11				k	0,07	31	k	1,10%	**21**
c	3,88	12	c	4,54%	10	û	0,05	32			
p	2,87	13	p	3,17%	13	ô	0,04	33			
m	2,83	14	m	3,01%	14	ï	0,02	34			
d	2,22	15	d	3,38%	**12**	w	0,02	35	w	1,29%	**20**
g	1,75	16	g	2,47%	16	ë	0,00	36			
b	1,54	17	b	2,07%	17	à	0,00				
f	1,41	18	f	1,81%	18	ù	0,00				
v	1,36	19	v	1,01%	**22**	ü	0,00				
h	1,25	20	h	3,00%	**15**						

En grisé, les lettres qui ont au moins 3 différences de position entre le français et l'anglais.

Source pour le français : MANULEX
Source pour l'anglais: AskOxford.com. (n.d.) *Ask the experts: Frequently asked questions, Words.* Tiré de http://www.askoxford.com/asktheexperts/faq/aboutwords/frequency?view=uk en juillet 2008

La fréquence des lettres dépend du texte analysé (un rapport sur les rayons x ou sur les xylophones contiendra donc une fréquence beaucoup plus élevée de la lettre x qu'un texte moyen). Il est à noter que les données pour le français présentées dans la Figure 8 (voir aussi l'Annexe D1) correspondent à des fréquences relevées dans les manuels utilisés dans le primaire (MANULEX : Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004).[64]

Les concepteurs des tests qui créent des instruments dans les langues locales doivent analyser les textes électroniques afin de développer des tableaux similaires de fréquence des lettres. Pour créer un tableau de fréquence des lettres, prenez un document Microsoft Word largement représentatif et utilisez la fonction « Trouver » (sous la barre d'outils d'édition). Saisissez la lettre « a » dans le cadre « Trouver quoi » et cochez la case

[64] Les fréquences pour des langues pour lesquelles il n'y a pas de données fiables peuvent être consultées sur Wikipedia sur http://en.wikipedia.org/wiki/Letter_frequencies#Relative_frequencies_of_letters_in_other_languages (accédé le 10 février 2009).

« Surlignez tous les articles trouvés » dans le document principal. Cliquez sur « Trouver tous » et Microsoft Word surlignera chaque lettre « a » apparaissant dans le document et rapportera le nombre de fois qu'elle apparaît (dans le cas de ce manuel, par exemple, la lettre « a » apparaît près de 18 084 fois). Répétez le processus pour chaque lettre de l'alphabet, en notant le nombre total de chaque lettre jusqu'à ce que vous ayez calculé le pourcentage d'apparition de chaque lettre par rapport au nombre total de lettres dans le document.

Les problèmes de dénomination doivent être gérés avec délicatesse dans cette tâche ainsi que dans les autres tâches. Ici, le problème n'est pas de tester la prononciation « correcte », où « l'exactitude » en conformité avec certaines normes que dénotent un statut social privilégié, mais celle qui est la plus courante dans une certaine région ou dans une forme donnée du français (ou de toute autre langue dans laquelle les tests sont développés).

Ainsi, certains enfants qui apprennent à lire le français peuvent, en raison de pratiques pédagogiques largement utilisées dans la francophonie, dénommer les lettres en utilisant leur son (par exemple, dire « be » ou « le », avec un « e » muet, pour les lettres « b » et « l », qui ont comme nom conventionnel « bé » et « èl ». C'est pour cette raison (entre autres)[65] que, comme indiqué dans la Section III (voir la partie « Connaissance des lettres et des graphèmes, et conscience phonémique »), il est suggéré de n'évaluer que la connaissance des graphèmes et de leur prononciation (et non celle du nom des lettres) dans la version française d'EGRA. Cette connaissance peut être considérée comme un premier indicateur du niveau de conscience phonémique de l'enfant.

Données pour évaluer la connaissance du nom des lettres. Les notes de l'élève pour ce sous-test doivent être calculées comme nombre de lettres correctes par minute. Si l'enfant a dénommé toute les lettres avant que le temps imparti ne soit écoulé, le temps d'achèvement doit être enregistré et les calculs doivent être réalisés selon cette période de temps. Les enquêteurs doivent noter toute lettre incorrecte en traçant une ligne en diagonale (/**)**, placer un crochet (]**)** après la dernière lettre lue et enregistrer le temps restant au chronomètre une fois l'exercice achevé (les variables sont donc les suivantes : le total de lettres lues, le total de lettres incorrectes, le temps restant sur le chronomètre). Ces trois points de données sont utilisés pour calculer le total de lettres correctes par minute (LCPM) :

LCPM = (Total de lettres lues – Total de lettres incorrectes) / ((60 – Temps restant sur le chronomètre) / 60)

Chacun de ces points de données peut également être utilisé pour des analyses supplémentaires. Par exemple, les informations sur le nombre total de lettres ou de mots lus permettent une différentiation entre un élève ayant nommé 50 lettres en une minute

[65] Une autre raison est que, pour lire, on doit utiliser les correspondances graphème-phonème, et donc le son des lettres, pas leur nom: Si on utilise le nom des lettres, « décédé » peut parfaitement s'écrire « DCD » ou « dcd ».

mais n'ayant nommé que la moitié d'entre elles de manière correcte ; et un élève n'ayant nommé que 25 lettres en une minute, mais les ayant toutes nommées de manière correcte.

Remarquez que cette tâche, ainsi que bien de nombreuses tâches suivantes, ne sont pas chronométrée mais sa durée est limitée (c.-à-d. que la tâche est interrompue après une période stipulée, que la tâche soit ou non achevée). La limite de temps est utile pour rendre l'évaluation plus courte et est également moins stressante, tant pour l'enfant que pour l'évaluateur, puisque l'enfant ne doit pas continuer à essayer d'effectuer l'ensemble de la tâche à un rythme lent. De plus, le minutage permet d'évaluer l'automaticité.

En outre, pour chaque tâche chronométrée, ci-dessous, les enquêteurs ne devraient enregistrer que les informations notées ci-dessus. Lorsque les enquêteurs calculent les résultats tels que le LCPM, sur le terrain, cela perturbe le processus d'évaluation et peut mener à des erreurs importantes.

Construction du test. Les lettres de l'alphabet devraient être placées de façon aléatoire, 10 lettres par ligne. Les lettres qui apparaissent plus fréquemment dans les mots français (ou dans ceux de toute autre langue dans laquelle les tests sont développés) devraient également apparaître plus souvent dans la liste de lettres et devraient être distribuées également entre lettres majuscules et minuscules. Les pourcentages devraient servir de guide en matière de fréquence selon laquelle les lettres devraient apparaître dans la fiche de tâches.

Exemple de formulation de l'évaluation : Connaissance du nom des lettres

Montrez à l'enfant la feuille des lettres figurant à la première page de l'évaluation de l'élève. Dites-lui :

Voici une page remplie de lettres de l'alphabet. S'il te plaît, dis-moi le NOM d'autant de lettres que possible—pas les SONS des lettres, mais leur nom.
Par exemple, le nom de cette lettre *[indiquez O]* **est « OH ».**
Exerçons-nous : dis-moi le nom de cette lettre *[indiquez la lettre V du doigt].*
Si l'enfant répond correctement, dites-lui : **Bien, le nom de cette lettre est « VÉ ».**
Si l'enfant ne répond pas correctement, dites-lui : **Le nom de cette lettre est « VÉ ».**
Essaie avec une autre lettre : dis-moi le nom de cette lettre *[indiquez la lettre L du doigt]:*
Si l'enfant répond correctement, dites-lui : **Bien, le nom de cette lettre est « ÈL ».**
Si l'enfant ne répond pas correctement, dites-lui : **Le nom de cette lettre est « ÉL ».**
Est-ce que tu comprends ce que tu dois faire?
Quand je dis « Commence », s'il te plait nomme autant de lettres que tu peux. Lis les lettres de gauche à droite de la page, en commençant pas la première range en dessous de la ligne.
[Indiquez la première lettre figurant sur la ligne après l'exemple].
Je vais rester silencieux/silencieuse et je vais t'écouter, sauf su tu as besoin d'aide. Prêt(e)?
Commence.

Lancez le chronomètre dès que l'enfant commence à lire la première lettre. Suivez avec votre crayon et marquez clairement toutes les lettres lues de manière incorrecte à l'aide d'une barre oblique (/). Comptez les auto-corrections comme bonnes réponses. ***Ne dites rien****, sauf si vous donnez des réponses de la manière suivante : si l'enfant hésite pendant 3 secondes, indiquez-lui le nom de la lettre, indiquez du doigt la prochaine lettre et dites «* ***Continue, s'il te plait*** *». Marquez la lettre que vous indiquez à l'enfant comme étant une réponse incorrecte.*

APRÈS 60 SECONDES DITES, «* stop *». Marquez la lettre finale d'un crochet ( ]).
Règle pour les arrêts prématurés : *Si l'enfant ne donne aucune bonne réponse pour la première ligne, dites-lui «* **Merci !** *», arrêtez cet exercice, cochez la case en bas de page et passez au prochain exercice.*

Exemple : O v L

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
L	i	h	R	S	y	E	O	n	T	(10)
i	e	T	D	A	t	a	d	e	w	(20)
h	O	e	m	U	r	L	G	R	u	(30)
g	R	B	E	i	f	m	t	s	r	(40)
S	T	C	N	p	A	F	c	a	E	(50)
y	s	q	A	M	C	O	t	n	P	(60)
e	A	e	s	O	F	h	u	A	t	(70)
R	q	H	b	S	i	g	m	i	L	(80)
L	i	N	O	e	o	E	R	p	X	(90)
N	A	c	D	d	l	O	j	e	n	(100)

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre : ☐

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne **(auto-stop):** ☐

2. Connaissance du son des lettres

Savoir comment les lettres correspondent aux sons est une autre compétence essentielle que les enfants doivent maîtriser afin de devenir des lecteurs compétents. La correspondance lettre-son est généralement enseignée par des méthodes syllabiques, qui au cours des dernières décennies ont soit été conseillées ou déconseillées. Ce sous-test, tout comme l'exercice de décodage des mots inventés non familiers, est susceptible d'être quelque peu controversé par certains groupes d'éducateurs. La connaissance du son des lettres est une méthode d'évaluation assez courante et est utilisée dans plusieurs évaluations des compétences fondamentales en lecture, y compris dans le test préscolaire complet de reconnaissance phonologique et de traitement des informations imprimées pour la maternelle (Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing de Lonigan, Wagner, Torgesen, & Rashotte, 2002). L'évaluation couvre un ensemble de

graphèmes (avec une seule ou plusieurs lettres comme « ou », « an », « on », « in », « un », « che », « oi »).

Données. Comme dans l'exercice où les lettres sont nommées, les notes de l'enfant pour ce sous-test devraient être calculées selon le nombre de son de lettres correctes par minute.

Construction du test. La même page de lettres plastifiée utilisée dans le premier sous-test sur la connaissance du nom des lettres devrait être utilisée pour évaluer la connaissance du son des lettres. Pour les consonnes qui peuvent représenter plus d'un son (c.-à-d. « c » et « g ») chaque réponse est acceptable. Pour les voyelles qui peuvent avoir en français deux prononciations (voir les Annexes C, D2 et D3) les deux sont acceptées comme étant correctes par exemple, les deux « a » (dans « avoir » vs « âne »), les deux « o » (dans « dos » vs « or », les deux « eu » (dans « peu » vs « peur ») et les deux « é/è » (comme dans « dernier » : /dErnje/). Durant la formation, les enquêteurs et les superviseurs devront attentivement examiner les prononciations possibles de chaque lettre (voir pour le français les Annexes C, D1 et D2).

3. Capacités d'analyse phonémique

Comme cela a été expliqué dans la Section III (« Connaissance des lettres et des graphèmes, et conscience phonémique »), afin de lire, chacun de nous doit transformer les lettres que nous voyons en sons, les sons en mots et les mots en signification. Une gestion réussie de ce processus nécessite la capacité d'effectuer l'opération inverse : c'est-à-dire de comprendre que les mots sont composés de sons individuels (les phonèmes : cf. glossaire) qu'il faut, d'une part, pouvoir segmenter (reconnaître qu'il y a 3 sons différents dans le mot « bol » et pouvoir identifier ces trois sons) et, d'autre part, pouvoir discriminer (comprendre que le mot « bol » ne se différencie du mot « vol », que par un seul phonème, et donc être capable de discriminer « b » de « v »).

Jusqu'ici, EGRA a effectué une évaluation préliminaire de la conscience phonémique de deux manières différentes : en utilisant la segmentation des phonèmes et l'identification de l'attaque et la rime (les premiers et derniers sons)[66]. Chacune des méthodes, décrites ci-dessous, est courante dans les tests de compétences fondamentales en lecture, y compris :

- DIBELS www.dibels.uoregon.edu
- Test de conscience phonologique (TOPA) http://www.linguisystems.com/itemdetail.php?id=658
- Test détaillé du traitement phonologique (CTOPP) http://ags.pearsonassessments.com/group.asp?nGroupInfoID=a9660

[66] Toutefois, comme indiqué dans la section III, certaines études signalent que c'est la conscience phonémique qui a un rôle déterminant au début de l'apprentissage de la lecture dans les écritures alphabétiques, et non la conscience d'unités plus larges telles que les attaques et les rimes et cela quelle que soit l'opacité de l'orthographe (Hulme et al., 2002 ; Caravolas et al., 2005). En anglais toutefois la prise en compte des rimes pourrait faciliter la lecture des voyelles dans les mots monosyllabiques: par exemple, « i » est lu d'une certaine façon dans « sight », « light », « night » et d'une autre dans « bit », « pit »…. Voir pour une discussion des données de la littérature sur ce point la rubrique « Etudes comparatives entre enfants anglophones et francophones » de la section III.

Jusqu'ici, la segmentation des phonèmes, lors de tests pilotes effectués au Sénégal (français), en Gambie (anglais) et au Nicaragua (espagnol), s'est révélée difficile à administrer et à dévoiler de grands problèmes d'effet plancher. Un exemple de test a utilisé pendant la phase préliminaire est inclus dans ce manuel. Si des problèmes similaires surgissent des tâches plus simples telles que l'identification des sons initiaux devraient être effectuées. L'identification des sons initiaux a préliminairement été effectuée en espagnol (Nicaragua) et en anglais (Guyane et Libéria).

Première méthode : Segmentation des phonèmes. Pour cette partie de l'évaluation, l'examinateur lit à haute voix une liste de 10 mots simples, monosyllabiques, individuellement. Les élèves doivent identifier et énoncer chaque son présent dans le mot (puisque c'est une évaluation auditive il n'y a pas de fiche pour l'élève, seul l'examinateur à une fiche codée).

Données. L'examinateur note le nombre de phonèmes corrects comme proportion de l'ensemble des phonèmes que l'élève a tenté d'identifier. Cette partie de l'évaluation n'est pas chronométrée.

Construction du test. Des mots simples à deux, trois et quatre phonèmes devraient être sélectionnés. Les mots devraient utiliser une construction phonémique relativement courante. Il faut minimiser le nombre de graphèmes qui correspondent à un phonème complexe, comme « oi » en français (/wa/ dans « loi »), « j » en anglais (/dZ/ dans « gin », ou encore ceux qui, en anglais et en espagnol, comportent des diphtongues (comme « ey » dans « rey » en espagnol) et les et mélangez.

Exemple de formulation de l'évaluation : Conscience phonémique

Il ne s'agit PAS d'un exercice chronométré et ***IL N'Y A PAS DE FEUILLE POUR L'ÉLÈVE.*** *Lisez chaque mot à haute voix et demandez à l'élève de prononcer les sons. N'oubliez pas de reprendre les sons dits « purs » : /p/, et non « pé » ou « péy ». Dites :*

Il s'agit d'un exercice d'écoute. Tu sais que chaque lettre possède un son. Par exemple, « port », « p »-« o »-« r » peut être décomposé en /p/ - /o/ - /r/. Je dirai un mot deux fois.
Écoute le mot, puis donne-moi les sons qui sont dans ce mot.
Exerçons-nous : quels sons y-a-t-il dans « fade » - « fade » ?
Si l'enfant répond correctement, dites-lui : **Très bien ! Les sons dans « fade » sont /f/ /a/ /d/.**
Si l'enfant ne répond pas correctement, dites-lui : **Les sons dans « fade » sont : /f/ /a/ /d/.**
C'est à toi. Dis-moi les sons qui sont dans « fade ». *[Donnez à l'élève 5 secondes pour répondre].*
Maintenant, essayons un autre mot : quels sons y-a-t-il dans « mille » - « mille » ?
Si l'enfant répond correctement, dites-lui : **Très bien ! Les sons dans « mille » sont /m/ /i/ /l/.**
Si l'enfant ne répond pas correctement, dites-lui : **Les sons dans « mille » sont : /m/ /i/ /l/.**
À toi. Dis-moi quels sons il y a dans "mille". *[Donnez à l'élève 5 secondes pour répondre].*
Très bien, allons-y. Je dirai un mot deux fois. Écoute le mot, puis dis-moi les sons qui sont dans ce mot. Est-ce que tu comprends ce que tu dois faire ?

*Prononcez chaque mot **DEUX FOIS**, lentement (environ 1 mot par seconde).*
Placez une barre oblique (/) au travers de chaque son incorrect ainsi que tout son que l'enfant aura omis.
Si l'enfant ne répond pas à un mot après 5 secondes, marquez tous les sons composant le mot comme étant incorrect et continuez.
***Règle pour les arrêts prématurés :** Si l'enfant ne donne aucune bonne réponse pour la première ligne, dites « **Merci !** », arrêtez cet exercice, cochez la boîte en bas de page et passez au prochain exercice.*

Quels sont les sons dans _____? _____! *[Répétez le mot deux fois]*			
«tout"	/t/	/oo/	
"sa"	/s/	/a/	
"pu"	/p/	/u/	
"bi"	/b/	/i/	
"mi"	/m/	/i/	+
"sept"	/s/	/è/	/t/
"pomme"	/p/	/o/	/m/
"jare"	/j/	/a/	/r/
"fiche"	/f/	/i/	/ch/
"poule"	/p/	/ou/	/l/

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes parmi les 5 premiers mots **(auto-stop) :** ☐

Seconde méthode : Identification des sons initiaux. Une seconde méthode pour évaluer la conscience phonémique est l'identification, par les élèves, du premier son dans une sélection de mots courants. Les exemples suivants utilisent des 10 groupes de mots simples et demandent aux élèves d'identifier le son initial de chaque mot. L'enquêteur lit chaque mot à haute voix, à deux reprises, en demandant à l'élève d'identifier le son.

Données. L'examinateur note le nombre de réponses correctes. Cette partie de l'évaluation n'est pas chronométrée.

Construction du test. Des mots simples, monosyllabiques devraient être sélectionnés à partir des listes de mots de la première ou deuxième année primaire.

Exemple de formulation de l'évaluation : Identification des sons initiaux

Cet exercice est uniquement à l'oral. Il ne faut pas montrer les mots écrits à l'élève. L'épreuve n'est pas chronométrée. Donnez d'abord à l'élève les exemples, l'un après l'autre en lui expliquant la tâche. Après chaque exemple, demandez-lui de répondre tout seul.

Instructions à l'élève : Cet exercice est un exercice oral. Je vais te dire un mot deux fois, puis je veux que tu me dises le tout premier son du mot que tu entends, d'accord ?

Par exemple: Le mot « soupe » commence avec le son « sssss », n'est-ce pas ? Quel est le tout premier son dans le mot « soupe » ? « Soupe » ? [Attendre que l'élève répète le son « sssss ». S'il ne répond pas, dites-lui, « Le tout premier son du mot « soupe », c'est « sssss »].

Essayons encore quelques exemples :
Quel est le tout premier son dans le mot « jour » ? « Jour » ?
Si l'élève répond correctement, dites-lui : **« Très bien ! Le premier son dans le mot « jour », c'est « jjjj ».**
Si l'élève ne répond pas, dites-lui : **« Le premier son dans le mot « jour », c'est « jjjj ».**
Quel est le tout premier son dans le mot « chic »? « Chic » ?
Si l'élève répond correctement, dites-lui : **«Très bien ! Le premier son dans le mot « chic », c'est « ch ».)**
Si l'élève ne répond pas, dites-lui : **« Le premier son dans le mot « chic », c'est « ch ».)**
Quel est le tout premier son dans le mot « poule » ? « Poule » ?
Si l'élève répond correctement, dites-lui **« Très bien ! Le premier son dans le mot « poule », c'est « p ».**
Si l'élève ne répond pas, dites-lui : **« Le premier son dans le mot « poule », c'est « p ».)**

Tu comprends ce que je te demande de faire ? Maintenant je vais te lire d'autres mots. Je vais lire chaque mot deux fois. Ecoute bien, et dis-moi le tout premier son que tu entends, d'accord ?

Ne pas corriger l'élève pendant le test. En cas de non-réponse ou d'hésitation de sa part, après 3 secondes marquer la case « Pas de réponse » et passez au prochain item.

Règle d'auto-stop : Si l'élève ne réussit pas à donner une seule réponse correcte parmi les cinq premiers mots, demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passez au prochain exercice.

Quel est le tout premier son dans le mot « __ » ? « __ » ? (Lire chaque mot deux fois)					Code
dur	/d'/	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
lac	/ l l l l l l /	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
car	/ k'/	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
sac	/ssssss/	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
jour	/jjjjj/	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
fil	/ffffff/	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
tour	/t'/	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
balle	/b'/	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
par	/p'/	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
vol	/vvvv/	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes parmi les 5 premiers mots **(auto-stop) :** ☐

D'autres précieuses et suggestions se trouvent dans la Section III (voir la partie « Connaissance des lettres et des graphèmes, et conscience phonémique »). Dans la Section 10 de l'Annexe B, un autre type d'épreuve, simple et fiable, est présenté (voir aussi sur ce point Torgeson et Davis, 1996).

4. Lecture de mots familiers

Les capacités de décodage des enfants sont souvent évaluées en utilisant des listes de mots isolés. Comme signalé dans la partie « Décodage et automaticité de l'identification des mots écrits » de la Section III (voir aussi dans la même section les parties « La lecture est acquise en phases successives » et « Incidence de la transparence de l'orthographe ») cela permet une meilleure évaluation des compétences de lecture que la lecture de paragraphes puisque les enfants ne peuvent pas deviner les mots sur base du contexte environnant. Pour cette évaluation, les mots familiers doivent être de haute fréquence et sélectionnés à partir des manuels de lecture et des livres des premières classes primaires (première, deuxième et troisième années primaires). Il existe d'abondantes sources pour de telles listes de mots. En anglais, le travail de Zeno, Ivenz, Millard et Duvvuri (1995) est basé sur un corpus de 17 millions de mots anglais (environ 160 000 mots différents). En français, le corpus de la base de données informatisée MANULEX (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004) comporte 2 millions de mots français (environ, 50 000 mots différents).

Données. L'enquêteur note le nombre de mots corrects par minute. Si l'enfant a lu tous les mots avant que le temps imparti ne soit écoulé, le temps d'achèvement doit être enregistré et les calculs devraient être effectués sur la base de cette période de temps. Les mots corrects par minute doivent être notés et calculés. Les trois mêmes variables recueillies

pour l'exercice sur le nom des lettres, doivent être recueillies pour cet exercice et pour les autres exercices chronométrés, à savoir : le total des mots lus, le total des mots incorrects, le temps restant sur le chronomètre. Consultez, ci-dessus, les explications sur les calculs.

Construction du test. La liste des mots, si elle n'est pas disponible dans votre pays, peut être consultée en ligne (par exemple, http://www.english-zone.com/reading/dolch.html). La liste Dolch de mots anglais comprend 220 des mots les plus fréquemment utilisés dans les livres d'enfants aux Etats-Unis (Dolch, 1948). Ces items également appelés mots « appris par cœur » ou encore « mots reconnus globalement » (les mots que les enfants de l'école primaire devraient reconnaître, étant donné qu'ils ne peuvent pas être lus en utilisant les correspondances graphème-phonème). Ces listes de mots comprennent généralement des mots mono- ou bisyllabiques (Moats, 2000).

Une annexe contenant les 1000 mots les plus fréquents issus de MANULEX (quel que soit le niveau de régularité des correspondances graphème-phonème) est accessible sur le site https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=174 (cf. l'Annexe C pour une présentation rapide du contenu de ce document ; voir aussi pour un test en français de la Section 3 de l'Annexe B).

Les mots doivent être arrangés horizontalement avec une séparation adéquate et des caractères clairs et familiers (en minuscules) en 10 lignes, avec 5 mots par ligne. La police de caractères utilisée doit être similaire, en taille et en style, à celle utilisée dans les manuels scolaires de lecture officiels ou, s'il n'y a pas de manuel officiel, à celle utilisée dans les livres qui sont généralement les plus achetés.

Exemple de formulation de l'évaluation : Lecture de mots familiers

Comme pour la section précédente, les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- ***Incorrect ou non-réponse:*** Barrer (/) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- ***Auto-correction :*** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

Ne dites rien sauf si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui, « Continue », en lui montrant le prochain mot. Compter le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.

Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ».

Présentez à l'élève la feuille de la Section 3 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui :

Voici une page avec des mots que tu vas lire. Ici, il y a 3 exemples. Par exemple, ce premier mot *Indiquer le mot « ta » avec le doigt]* **se lit « ta ». Peux-tu lire ce premier mot ?**
Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.
Et ce mot ? *[indiquer le mot « par » avec le doigt].* **Peux-tu me lire ce mot ?**
Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.
Et ce mot ? *[indiquer le mot « lune » avec le doigt].* **Peux-tu me lire ce mot ?**
Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.
D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ? Lorsque je dis « Commence », tu vas lire les mots de gauche à droit, ligne par ligne. A la fin d'une ligne, tu vas passer à la prochaine ligne. Essaies de lire rapidement et correctement. Tu es prêt(e) ? Commence. »

Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaye le premier mot (« tu »), en appuyant sur le bouton <START / STOP>.

Au bout d'***une minute,*** mettez un crochet ( ]) juste après le dernier mot que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Dans le cas contraire, si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez « 0 » secondes.

Règle d'auto-stop : Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les cinq premiers mots (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passer au prochain exercice.

Exemple : **ta** **par** **lune**

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
tu	**il**	**vol**	**sa**	**ma**	*(5)*
ou	**or**	**lire**	**ami**	**car**	*(10)*
sol	**peur**	**papa**	**sage**	**bébé**	*(15)*
carte	**cri**	**vache**	**blé**	**fleur**	*(20)*
sur	**chaise**	**peau**	**vole**	**bleu**	*(25)*
mil	**mur**	**table**	**clé**	**monde**	*(30)*
fin	**date**	**tour**	**posé**	**kilo**	*(35)*
ronde	**pré**	**abri**	**faire**	**porter**	*(40)*
été	**beau**	**pain**	**rougir**	**moto**	*(45)*
mal	**douze**	**bol**	**vélo**	**vide**	*(50)*

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre : ☐

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne **(auto-stop) :** ☐

5. Lecture de mots inventés

Comme souligné dans la partie « Décodage et automaticité de l'identification des mots écrits » de la Section III (voir aussi dans la même section les parties « La lecture est acquise en phases successives » et « Incidence de la transparence de l'orthographe », la lecture des pseudomots est une évaluation de l'aptitude de décodage conçue pour éviter le problème de reconnaissance globale des mots appris « par cœur ». De nombreux enfants des premières années primaires apprennent à mémoriser ou à reconnaître globalement un vaste un vaste ensemble de mots. La disparition de cette stratégie de lecture (appelée stratégie logographique) au environ de l'âge de 10 ans est associée à « la baisse soudaine de performance en 4e année primaire » aux États-Unis (Hirsch, 2003). Pour devenir des lecteurs compétents, les enfants doivent combiner tant les compétences de décodage que les compétences de reconnaissance globale. Les tests qui ne comprennent pas d'exercices de décodage peuvent surestimer l'aptitude des enfants à lire des mots non-familiers (puisque les mots testés peuvent faire partie du vocabulaire appris « par cœur »).

Toutefois, comme indiqué dans la section III, et comme largement souligné par Share dans une publication récente (2008), les résultats à l'appuie de ces conclusions viennent d'études qui ont porté sur des enfants ayant appris à lire en anglais, langue qui a une orthographe peu transparente. En fait, les stratégies logographiques ne seraient que peu utilisées par des enfants apprenant à lire dans une langue qui a une orthographe plus régulière que celle de l'anglais (en particulier, en français : voir la note 45 dans la Section III).

Données. Les points de l'enfant sont calculés sur la base du nombre de mots inventés corrects par minute. Si l'enfant a lu tous les mots avant que le temps imparti ne soit écoulé, le temps d'achèvement doit être noté et les calculs doivent être réalisés sur la base de cette période de temps. Les trois variables recueillies, pour les exercices sur le nom des lettres et la lecture des mots doivent être recueillies pour cet exercice et pour les autres exercices chronométrés, à savoir : le total des mots inventés lus, le total des mots inventés incorrects, le temps restant sur le chronomètre. Consultez, ci-dessus, les explications sur les calculs.

Construction du test. Cette portion de l'évaluation doit inclure une liste de 50 pseudomots mono- ou bisyllabiques, cinq par ligne, avec les structures de lettres suivantes (C = consonne, V = voyelle) : CV, VC, CVC. (Cela peut être adapté à la langue.) Les formes doivent être légales dans la langue, en utilisant des lettres dans des positions légitimes (par exemple, ne pas écrire « wuj » parce que « j » n'est pas utilisé comme lettre finale en français et qu'il n'y a que très peu de mots commençant par « w » en français) et les pseudomots ne doivent pas être les homophones de mots existants (pas « kar », l'homophone de « car »). Ils doivent également avoir un niveau de difficulté orthographique comparable à celui des mots. Un exemple de la liste de pseudomots appariés à des mots fréquents est présenté dans la Section 4 de l'Annexe B. Les items doivent être arrangés en ligne (cinq mots inventés par ligne), en utilisant une impression claire et bien espacée.

Exemple de formulation de l'évaluation : Lecture de mots inventés

Comme pour la section précédente, les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- ***Incorrect ou non-réponse :*** Barrer (/) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- ***Auto-correction :*** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

Ne dites rien sauf si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui « Continue », en lui montrant le prochain mot. Compter le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.

Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ».

Présentez à l'élève la feuille de la Section 4 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui :

Voici des mots que tu n'as peut-être jamais vus. Mais je voudrais que tu essayes de les lire. Par exemple, ce premier mot *[Indiquer le mot « bi » avec le doigt]* **se lit « bi ». Peux-tu lire ce premier mot ?**
Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.
Et ce mot ? *[indiquer le mot « tok » avec le doigt].* **Peux-tu me lire ce mot ?**
Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.
Et ce mot ? *[indiquer le mot « sar » avec le doigt].* **Peux-tu me lire ce mot ?**
Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.
D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ? Lorsque je dis « Commence », tu vas lire les mots de gauche à droit, ligne par ligne. A la fin d'une ligne, tu vas passer à la prochaine ligne. Essaies de lire rapidement et correctement. Tu es prêt(e) ? Commence.

Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaye le premier mot (« ma ») , en appuyant sur le bouton <START / STOP>.

Au bout d'***une minute,*** mettez un crochet ( ]) juste après le dernier mot que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Dans le cas contraire, si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

Règle d'auto-stop : Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les cinq premiers mots (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passer au prochain exercice.

Exemple : **bi** **tok** **sar**

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
ja	zi	vaf	tal	ol	*(5)*
sar	vor	ul	cla	ciko	*(10)*
bige	neul	ima	plovi	bilba	*(15)*
tipa	osi	flir	blu	toche	*(20)*
saré	nur	duse	rané	pro	*(25)*
mouli	chane	bape	clo	doupé	*(30)*
til	taindé	doul	zopé	nube	*(35)*
donré	dreu	ibrau	raite	lorpe	*(40)*
oti	neau	bir	nogir	moudir	*(45)*
bair	zode	nour	lépa	fipe	*(50)*

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre : ☐

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne **(auto-stop) :** ☐

6. Lecture du texte et compréhension du texte lu

Comme signalé dans la Section III, on utilise le plus souvent des tâches de lecture à haute voix pour évaluer le niveau de lecture parce que, par rapport aux résultats obtenus en lecture silencieuse, ceux obtenus en lecture à haute voix sont plus facilement interprétables et plus fiables (on sait ce qui a été lu), en particulier au début de l'apprentissage de la lecture. C'est pour cela que, comme pour les tâches impliquant la lecture de mots familiers et de mots inventés développées pour EGRA, les tests de compréhension comportent une épreuve impliquant la lecture à haute voix.

De plus, les tests de niveau de lecture à haute voix mesurés grâce à des évaluations chronométrées des mots corrects par minute se sont révélés avoir une forte corrélation (0,91) avec les sous-tests de compréhension du texte lu du Stanford Achievement Test (Fuchs et al., 2001). Une mauvaise performance avec un outil de compréhension du texte

lu suggérerait que l'élève éprouve des difficultés en matière de décodage, ou que sa facilité de lecture ou son vocabulaire ne sont pas suffisants pour comprendre ce qu'il lit. Ce point est développé dans la partie « Relations entre compréhension écrite et orale, niveau de vocabulaire et de décodage » de la Section III, avec la présentation d'une étude qui a comparé différents modes d'évaluation de la compréhension en lecture (cf. Keenan et al., 2008).

Données. Quand le test implique la lecture à haute voix de textes, les élèves sont notés sur le nombre de mots corrects par minute et sur le nombre de questions de compréhension auxquelles ils ont répondu de manière acceptable. Il y a deux scores pour les élèves : le nombre de mots corrects par minute et le pourcentage de questions répondues correctement. Les trois variables recueillies, pour les exercices sur le nom des lettres, la lecture des mots familiers et la lecture des mots inventés doivent être recueillies pour cet exercice et pour les autres exercices chronométrés, à savoir : le total des mots lus, le total des mots incorrects, le temps restant sur le chronomètre. Consultez, ci-dessus, les explications sur les calculs. De plus, les résultats de chaque question de compréhension doivent être recueillis et saisis dans une base de données, en plus du score global (note finale) qui correspond au pourcentage de réponses correctes par rapport au nombre total de questions posées. Les questions ne doivent être posées que sur le texte que l'enfant à lu (consultez la structure des questions et le paragraphe ci-dessous).

Construction du test. Afin d'effectuer cette évaluation, les examinateurs doivent prendre des textes narratifs d'un paragraphe dans des livres pour enfants (pas dans le manuel scolaire). Un texte narratif doit avoir une section de départ dans laquelle les personnages sont présentés, une section intermédiaire qui présente un problème et une section finale qui comprend la résolution du problème. Il faut éviter d'utiliser des noms de personnages typiques provenant du manuel scolaire parce que les élèves peuvent donner des réponses automatiques basées sur les histoires qui leur sont familières. Les noms des personnes et des lieux doivent refléter la culture locale et les histoires devraient avoir un personnage principal, un début, un milieu et une fin. Les textes devraient contenir une certaine quantité de vocabulaire complexe (des formes conjuguées, des dérivations, etc.) ainsi que des phrases ayant une structure complexe. Un texte avec de grands caractères clairs et familiers et un espace adéquat entre les lignes devraient être utilisés pour faciliter la lecture de l'élève. Aucune image ne peut être incluse. Les questions de compréhension peuvent comprendre des questions à choix multiples, basées sur les faits, ainsi qu'un minimum d'une question nécessitant une inférence à partir du texte.
D'autres précisions et suggestions sur l'exemple suivant se trouvent dans la Section III (voir la partie « Relations entre compréhension du texte lu et à l'audition, niveau de vocabulaire et de décodage » de la Section III). Dans les Sections 6, 7 et 8 de l'Annexe B, sont présentées d'autres épreuves.

Exemple de formulation de l'évaluation : Lecture du texte et compréhension du text lu

Section 5a. Lecture du texte (petite histoire)

Indiquer les réponses de l'élève : de la manière suivante :

- ***Incorrect ou non-réponse:*** Barrer (/) le mot.
- ***Auto-correction :*** Entourer l'item que vous avez déjà barré.

Ne dis rien sauf si l'élève reste bloqué sur un mot pendant au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui gentiment de continuer. Marquer le mot comme erroné.

Au bout d'***une minute*** faites suivre le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire) par un crochet ( ]), et demandez-lui gentiment de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes qui restent sur le chronomètre. Si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

Règle d'auto-stop : Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les 13 premiers mots (les deux premières lignes), arrêter l'épreuve et cocher la case « auto-stop ». Passer à la Section 6.

Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ». Lorsque vous dites "Commence", faites démarrer le chronomètre.

Maintenant je voudrais que tu lises à haute voix l'histoire d'un enfant. Essaye de lire rapidement et correctement ; après, je vais te poser quelques questions. Commence ici lorsque je te le dit. *(Mettez la feuille de la Section 5 devant l'élève. Montrez du doigt la première ligne (le titre).* **Tu es prêt(e) ? Commence.** *[Faites démarrer le chrono en appuyant sur le bouton START / STOP]*

Mon école	**2**
Mon école est jolie. Elle est à côté de ma maison.	**13**
Elle a six classes. Sa cour est grande et propre.	**23**
Dans la cour de mon école, on trouve des arbres et des fleurs.	**36**
Je joue dans la cour avec mes camarades.	**44**
J'aime mon école.	**47**

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre : ☐

Cochez ici si l'élève n'a pas pu lire un seul mot **(auto-stop):** ☐

Codes : *Crochet* ☐ *# Incorrect* ☐

Section 5b. Compréhension du texte lu

Lorsque l'élève a terminé de lire (Section 5a), ***retirez le texte de sa possession*** et posez la première question ci-après. Si l'élève ne donne aucune réponse après 10 secondes, répétez la question, et donnez à l'enfant encore 5 secondes pour répondre. S'il ne donne toujours pas de réponse, passez à la question suivante. Poser les questions qui correspondent aux lignes du texte *jusqu'à la ligne à laquelle se trouve le crochet* ( ]), c'est-à-dire, jusqu'à l'endroit où l'élève a cessé de lire.

Notez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève »:
Mettez une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en langue française ou en langue nationale.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève ne donne pas de réponse.

Maintenant, tu vas répondre à quelques questions sur l'histoire.

QUESTIONS	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			
	Correcte	Incorrecte	Pas de réponse	Code
1. Où est mon école? *[à coté de ma maison]*				
2. Mon école a combien de classes? *[six]*				
3. Comment est sa cour? *[grande; propre; grande et propre]*				
4. Qu'est –ce qu'on trouve dans la cour de mon école? *[arbres; fleurs; arbres et fleurs]*				
5. Avec qui je joue? *[mes camarades]*				
6. Où est-ce que je joue? *[dans la cour]*				

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité

7. Compréhension à l'audition

Comme expliqué dans la Section III, la compréhension du texte lu, qui est la finalité de la lecture, dépend à la fois du niveau de compréhension à l'audition de celui qui lit et de sa maîtrise de mécanismes spécifiques à la lecture (les capacités d'identification des mots écrits). Il faut donc évaluer la compréhension à l'audition séparément de la compréhension du texte lu.

Les tests de compréhension à l'audition existent depuis un certain temps et sont tout particulièrement utilisés comme évaluation alternative pour les enfants pauvres qui ont un accès relativement limité à des publications (Orr & Graham, 1968). L'objectif de cette évaluation est de constater si l'élève peut écouter un passage qui lui est lu et ensuite correctement répondre à plusieurs questions. De mauvais résultats à un test de compréhension à l'audition peuvent suggérer que les enfants n'ont tout simplement pas acquis le vocabulaire de base anticipé par le matériel de lecture ou qu'ils ont éprouvent des difficultés à traiter ce qu'ils entendent.

Données. Les élèves sont notés sur le nombre d'énoncés (les créateurs de l'instrument devraient éviter des questions auxquelles les réponses sont « oui » ou « non ») auxquelles ils répondent correctement.

Construction du test. Les passages devraient contenir moins de 60 mots et décrire une activité ou un évènement qui sera familier aux enfants locaux. Les questions littérales et inférentielles, devraient être comprises.

*Formulation de l'évaluation de l'*exemple *: Compréhension à l'audition*

Cette section n'est pas chronométrée et il n'y a pas de stimuli de l'élève. Vous allez lire à haute voix une petite histoire, deux fois, puis demander à l'élève quelques questions de compréhension.

Notez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève », de la manière suivante : Mettez une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en langue française ou en langue nationale.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève n'arrive pas à donner une réponse après 3 secondes.

Dites à l'élève :

Maintenant, je vais te lire une histoire deux fois. Après cela, je vais te poser quelques questions sur cette histoire. Tu vas bien écouter, et ensuite tu répondras aux questions le mieux que tu peux. D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ? Commençons ! Ecoute bien :

Maman va au marché avec Fanta.
On trouve beaucoup de choses au marché.
Maman et Fanta font le tour du marché.
Maman achète de la viande, du riz, et de la tomate.
Elle achète aussi une jolie robe pour Fanta.
Fanta est très contente. Elle dit merci à Maman.
Maman retourne à la maison avec Fanta.

QUESTIONS	Réponse correcte (NE PAS LIRE À L'ÉLÈVE)	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE		
1. Où va Maman avec Fanta?	[au marché]	O Correct	O Incorrect	O Pas de réponse
2. Qu'est-ce qu'on trouve au marché?	[beaucoup de choses ; viande; riz; tomate; robe ; etc.]	O Correct	O Incorrect	O Pas de réponse
3. Qu'est-ce que Maman achète?	[viande; riz; tomate; robe]	O Correct	O Incorrect	O Pas de réponse
4. Pour qui Maman achète une robe?	[Fanta]	O Correct	O Incorrect	O Pas de réponse
5. Que dit Fanta à Maman?	[merci]	O Correct	O Incorrect	O Pas de réponse
6. Pourquoi Fanta est contente?	[elle a une jolie robe ; nouvelle robe ; elle aime le marché ; etc.]	O Correct	O Incorrect	O Pas de réponse

D’autres précisions et suggestions se trouvent dans la Section III (voir la partie « Relations entre compréhension du texte lu et à l’audition, niveau de vocabulaire et de décodage » de la Section III). On trouvera aussi dans la Section 2 de l'Annexe B, l'exemple d'un autre type d'épreuve très simple et fiable (voir aussi sur ce point Torgesen et Davis, 1996).

8. Dictée

L'évaluation de la dictée est fréquemment utilisée par les enseignants pour tester tant la compréhension orale que l'écriture. Comme il est mentionné ci-dessus, le processus de lecture peut également être testé en sens inverse : l'aptitude des élèves à entendre des sons et à correctement écrire les lettres et les mots correspondant aux sons qu'ils entendent démontre leur acquisition du principe alphabétique. Des tests commerciaux de spécialistes du développement offrent plusieurs ensembles d'évaluations qui fournissent aux enseignants des instructions sur la façon de développer et de noter leurs propres évaluations. Cette évaluation particulière est inspirée des modèles promus par l'Educational Testing Service (2005) et le Children’s Literacy Initiative (2000) et est soutenu par les recherches du l'Association internationale pour la lecture (Denton, Ciancio, & Fletcher, 2006).

Données. Les élèves seront notés sur une simple échelle qui reproduit l'exactitude du son des voyelles et consonnes, l'orthographe, l'espace et la direction du texte, l'utilisation des majuscules et de la ponctuation. Chaque catégorie compte un total de 2 points possibles pour l'entière justesse des réponses, 1 correspondant à une certaine justesse et 0 à aucune justesse (consultez la rubrique sur les notes dans l'exemple de formulation de l'évaluation, ci-dessous). Au cours de l'analyse, ces variables sont additionnées en une variable unique.

Construction du test. La phrase dictée ne devrait pas être plus longue que 10 mots et devrait contenir un mot difficile ou irrégulier, au minimum.

Exemple de formulation de l'évaluation : Dictée

Prenez le cahier de stimuli à la page qui correspond à la Section 7 pour avoir la phrase à dicter.

Mettez devant l'élève sa fiche de réponses, tournée à la page 11, et montrez-lui où il doit écrire ses réponses (case indiquée pour la Section 7).

Lire d'abord la phrase entière en demandant à l'élève d'écouter d'abord avant d'écrire. Lisez la phrase lentement, à haute voix.

Dictez la phrase une deuxième fois, en regroupant les mots comme indiqué ci-après, laissant à l'élève le temps d'écrire chaque mot (si l'élève n'écrit rien, attendre 5 secondes et passer au prochain groupe de mot). A la fin, lisez une dernière fois la phrase entière en laissant un peu de temps (10 secondes) à l'enfant pour se corriger.

Je vais te dicter une phrase trois fois. La première fois, tu vas écouter seulement, tu n'écris rien. La deuxième fois, je vais lire plus doucement, et tu vas écrire du mieux que tu peux. Ensuite je lirai la phrase une dernière fois, et tu peux revoir ce que tu as écrit, et corriger au besoin. D'accord ? Tu comprends ce que tu dois faire ? On peut commencer ?

« **Mon ami s'appelle Bouba .** »

(Deuxième lecture - pause entre chaque groupe de mots, pour laisser à l'élève le temps d'écrire) :

Mon ami s'appelle Bouba.

Toutefois deux caractéristiques de l'écriture du français permettent de penser qu'on devrait observer dans cette langue de très faibles performances en écriture de phrase. En effet, en français, d'une part, il y a une très forte asymétrie entre les relations phonème-graphème (utilisées pour écrire) et les relations graphème-phonème (utilisées pour lire), les premières étant beaucoup moins consistantes que les secondes et, d'autre part, une large partie des marques de dérivation et de flexion sont muettes (cf. les Annexes D1 à D3). Ainsi, dans la phrase utilisée pour le test en anglais et en espagnol « Tu vas aller à la boutique acheter du riz et du sucre », le « s » et le « z » à la fin de « vas » et de « riz » ne se prononcent pas en français, le « er » à la fin des verbes « aller » et « acheter » se prononce « é », et le « que » à la fin de « boutique » peut s'écrire « c » (comme dans « public »), « q » (comme dans « cinq ») ou encore « ck » (comme dans « snack »). De plus, les mots « riz » et « sucre » ne sont écrits correctement que par respectivement 19 et 33% des enfants français de fin de première année du primaire (Pothier, & Pothier, 2002). C'est pour ces raisons, et afin de pouvoir comparer lecture et écriture, que nous avons suggéré d'utiliser en français une épreuve d'écriture de mots isolés fréquents et

réguliers, présents dans l'épreuve de lecture et correctement orthographiés par la majorité des enfants français de fin de première année du primaire (voir pour une suggestion la Section 9 de l'Annexe B : cf. Pothier, & Pothier, 2002).

Autres composantes potentielles de l'instrument

Durant le développement de l'instrument, l'examen de la documentation et le processus d'examen par les experts ont générés de nombreuses suggestions pour l'inclusion de composantes et d'analyses supplémentaires du test. Alors que chacune de ces suggestions était examinée, des critères de sélection ont été établis pour déterminer l'adéquation de leur inclusion dans l'instrument. La considération principale a été l'utilité de chaque analyse secondaire du test pour prédire le succès futur des élèves en lecture. Etant donné qu'il existe peu de documentation dans les pays en voie de développement (et dans de multiples langues) en matière d'application de ces mesures, RTI s'est reposé sur la documentation existante, qui provient principalement des Etats-Unis et de l'Europe, bien qu'une certaine quantité de documentation soit disponible pour l'Amérique latine.

La toute première de ces suggestions était l'inclusion d'un sous-test basé sur des images telles que celle de l'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP), un test disponible auprès de Pearson Learning Group. Certaines variantes des outils de l'évaluation des compétences fondamentales en lecture ont inclus des images afin d'identifier la connaissance du vocabulaire ordinaire (tel que les parties du corps : main, tête, orteil, etc.) Pour l'instant, EGRA ne comprend pas de tests d'images ou de vocabulaire en images pour plusieurs raisons : (1) le vocabulaire est indirectement évalué à la fois par les segments de lecture des mots et des paragraphes, (2) le développement d'images est fréquemment confronté au problème de droits d'auteurs (par exemple, l'utilisation de l'EVIP a été abandonnée comme option parce que les autorisations d'utilisations auraient dû être obtenues chaque fois que l'instrument était utilisé dans un autre pays), et (3) la difficulté de créer des images qui sont universellement considérées comme appropriées dans toutes les cultures et tous les contextes était une considération importante. De plus, lorsque les images sont développées et créer localement, afin d'éviter des problèmes de droits d'auteurs ou de les rendre culturellement appropriées, il semble qu'au moins deux problèmes surgissent. Premièrement, les images sont souvent d'une très mauvaise qualité graphique, les rendant parfois difficiles à interpréter et à répondre à la question, même pour un adulte expérimenté. Deuxièmement, même si l'on présume une haute qualité graphique, le développement d'articles avec des images appropriées semble nécessiter des compétences considérables.

Une autre solution a été proposée dans deux rapports dans lesquels ont été analysés les résultats obtenus au Sénégal et en Gambie (voir Sprenger-Charolles, 2008). Dans ces rapports, il était souligné qu'il était difficile d'interpréter les résultats relevés en compréhension écrite et orale en l'absence d'un test de vocabulaire. De plus, il était suggéré d'évaluer le vocabulaire des enfants de façon simple, c'est-à-dire en vérifiant (1) la connaissance du nom des parties du corps (en demandant à l'enfant de montrer, par

exemple, son nez, sa bouche, ses yeux, puis son coude et son menton, qui sont des termes moins fréquents), (2) la connaissance du nom d'objets de leur environnement scolaire (en demandant à l'enfant de montrer, par exemple, une table, une chaise, un banc, un fauteuil), et (3) la compréhension de certains termes spatiaux (en demandant à l'enfant de mettre un crayon sur puis sous une feuille de papier, ainsi que devant puis derrière lui). Ce type de test, très rapide à faire passer, a été utilisé au Niger dans une étude administrée par Plan International (et avec plus de 500 enfants) et a donné de très bons résultats, sans effets plancher, ni plafond. Il serait donc souhaitable d'utiliser un test de ce type pour évaluer le vocabulaire des enfants, surtout vu l'importance du niveau de vocabulaire pour l'apprentissage de la lecture, importance qui est mise en relief dans bon nombre d'études (cf. National Reading Panel, 2000 ; voir aussi dans la Section III la partie « Relations compréhension écrite et orale, niveau de vocabulaire et de décodage »). Un exemple est présenté dans l'Annexe B (voir la section 1).

Traduction

Le consensus émergeant parmi les experts tels que ceux qui ont été convoqués à la réunion de Washington en novembre 2006, ainsi que le point de vue de Penny Chiappe à la session de formulation avec le Département sud-africain de l'Education, est que lorsque les évaluateurs examinent comment utiliser EGRA dans les langues nationales, ce n'est pas une bonne idée de simplement traduire les mots ou le passage connectés au texte à partir d'une version française de base (ou une version dans toute autre langue) vers la langue vernaculaire. La traduction peut, par exemple, aboutir à de très longs mots dans une langue vernaculaire. Au lieu de cela, la recommandation est que la difficulté du passage en langue vernaculaire soit approximativement équivalente à celle du passage de base utilisé en français (en espagnol ou en anglais, selon le pays en question). Des mots mono- et bisyllabiques, des phrases courtes et des histoires familières devraient être utilisées. Pour autant que les textes de lecture aient été validés pour correspondre au curriculum national, l'utilisation de passages provenant des textes permettra également d'éviter des problèmes de validité ou d'adéquation du choix des passages de lecture. Une alternative est de demander aux enseignants et aux experts en programme scolaire connaissant les règles des langues nationales de créer un passage dont le niveau de difficulté correspond à celui du passage en français.

Comme Chiappe l'a fait remarqué (dans un mémorandum envoyé à RTI et basé sur l'expérience en Afrique du Sud), « A cause des différences linguistiques (orthographiques et morphologiques) il est essentiel que les passages utilisés soient écrits indépendamment. Une équivalence entre les passages ne peut être établie par une traduction du passage en anglais vers les différentes langues. Cela a clairement été illustré lors du test pilote initial du passage en zoulou. Le passage en zoulou était une traduction du passage en anglais. Bien que l'on s'attendrait à ce que le taux de lecture à haute voix des enfants soit similaire pour les listes de mots/mots inventés sans contexte, les élèves parlant le zoulou qui pouvaient lire 20 à 30 mots corrects par minute dans la liste ne pouvait pas du tout lire le

passage. Une inspection plus étroite du passage en zoulou a révélée que les mots zoulous étaient beaucoup plus longs que ceux de la liste en zoulou et que les mots utilisés dans les passages en anglais. Ainsi, le passage en zoulou était clairement trop difficile pour les élèves ayant un niveau de lecture de première année primaire. »[67] Il est toutefois à noter que si la longueur des mots était un critère déterminant pour l'apprentissage de la lecture, alors enfants les finnois ne pourraient pas être les meilleurs. C'est aussi ce que suggère une étude citée dans la section III, dans laquelle ont été comparés des enfants de 7 ans, anglais et tchèques. Cette étude a en effet permis de voir que, alors que les deux groupes ne différaient pas en terme de nombre de mots lus en une minute (85 à 90), les tchèques lisaient environ 1/3 de syllabes en plus que les anglais (126 contre 89).

Toutefois, quand on veut, par exemple, comparer la lecture de mots à celle de pseudomots, il faut bien vérifier que les items sont d'un même niveau de difficulté, en particulier en longueur. De plus, si les concepteurs du test décident d'utiliser des mots inventés, il est important qu'ils s'assurent qu'ils aient une structure syllabique légale dans la langue. Par exemple, alors que les mots inventés avec une structure en consonne-voyelle-consonne, tels que « wub » et « dod », sont « légaux » ou compatibles avec les structures usuelles de langue anglaise, ce n'est pas le cas pour le français. En effet, dans cette langue, les consonnes en fin de mot telles que « b » et « d » ne se prononcent en général pas (voir les Annexes C et D3).

[67] *Français* : « Jean avait un petit chien. Le petit chien était gros. Un jour, Jean et le petit chien sont sortis pour jouer. Le petit chien s'est perdu. Mais après un moment le petit chien est revenu. Jean emmena le chien à la maison. Une fois arrivés à la maison, Jean donna un gros os au chien. Le petit chien était content aussi il dormit. Jean s'endormit aussi. » *Zoulou* : « USipho wayenenja encane. Inja yakhe yayikhuluphele. Ngolunye usuku uSipho wayehamba nenja yakhe ukuyodlala. Inja yalahleka. Emva kwesikhathi inja yabuya. USipho waphindela ekhaya nenja yakhe. Emva kokufika ekhaya, uSipho wapha inja ekhaya ukudla okuningi. Inja yajabula kakhulu yaze yagcina ilele. NoSipho ngokunjalo wagcina elele. »

V. Formation des enquêteurs d'EGRA et travail de terrain

Comme il est noté dans l'introduction du la Section IV, une semaine de formation est vivement recommandée pour les enquêteurs qui vont piloter l'instrument. Cette section est destinée aux formateurs qui vont diriger la formation et contrôler le travail de terrain. Il est estimé que plusieurs de ces formateurs servent également sur le terrain à titre de superviseurs des enquêteurs.

Idéalement, tous les participants à la formation pour les enquêteurs devraient également avoir assisté à l'atelier d'adaptation et de recherche décrit dans la Section IV, bien que s'il s'avère nécessaire, l'équipe d'EGRA pourrait, à ce stade, faire appel à des enquêteurs ou à des administrateurs de test supplémentaires pour compléter les équipes du personnel ministériel et de superviseurs (consultez l'explication sur les qualifications des enquêteurs dans la Section IV).

Cette section donne un survol du travail de terrain d'EGRA et du processus initial de pilotage, y compris des leçons apprises lors des multiples tests pilotes effectués sur les instruments EGRA. Cependant, ce n'est pas un manuel complet pour le superviseur. Le manuel d'évaluation présuppose qu'un tel manuel d'instructions sera développé par le support technique ou les équipes nationales s'il est déterminé qu'il est nécessaire. Pour un exemple de référence sur une version du manuel des superviseurs des travaux de terrain pour l'instrument développé en français pour le Mali (voir l'Annexe G pour un lien direct vers le document incorporé).

Le débat de cette section se concentre sur ces sujets :

- Pilotage de l'instrument
- Test de fiabilité inter-observateur
- Arrivée à l'école
- Sélection des élèves et réalisation de l'évaluation
- Enseignement des leçons pour le travail de terrain

Pilotage de l'instrument

Comme il est décrit dans la Section IV, une équipe du ministère examinera chaque composante de l'instrument et la recherche sous-jacente lors de l'atelier d'adaptation et de recherche.

A cette formation complémentaire, les participants pratiquent l'administration de l'instrument et de tests pilotes de ce dernier dans plusieurs écoles (approximativement trois à six écoles, selon le nombre d'enquêteurs). Suite à la formation, une application à grande échelle est effectuée dans les écoles sélectionnées comme exemple (consultez l'Annexe E pour des informations sur l'échantillonnage). Les instructions de cette section sur les évaluations dans les écoles s'appliquent tant au test pilote qu'à l'application à

grande échelle. Un exemple de programme pour cette étape de la formation d'EGRA est fourni dans la Figure 9.

Figure 9. Exemple de programme : formation des enquêteurs et travail de terrain préliminaire

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
• Examen des principes sous-jacents • Examen de l'instrument provisoire • Formation sur l'utilisation de l'application et mise en pratique	• Formation sur l'utilisation de l'application et mise en pratique • Examen des rôles et des responsabilités des superviseurs et des enquêteurs	• Tests pilotes dans 3 à 6 écoles (déterminées selon le nombre d'équipes en cours de formation) • Saisie des données • Analyse des résultats et modifications de l'instrument	• Impression de la version finale de l'instrument • Formation sur l'utilisation de l'application et mise en pratique • Réalisation des tests sur la fiabilité inter-observateur	• Préparation et emballage du matériel • Finalisation et examen de la logistique

Les objectifs de la formation comprennent :

- Examen des principes sous-jacents d'EGRA afin de mieux comprendre le raisonnement derrière les composantes de l'instrument.
- Solidification de la pratique d'application et de formation, des rôles et responsabilités des superviseurs (le développement du manuel du superviseur mentionné ci-dessus serait utile dans ce cas).
- Test pilote de l'instrument, dans trois à six écoles, par des enquêteurs sélectionnées (comme exercice de formation).
- Continuation de la formation des enquêteurs pour l'administration et la notation d'EGRA.
- Finalisation de l'instrument et achèvement des préparations logistiques (impression, etc.).
- Annonce de la sélection aux écoles choisies comme exemple, du but de leur évaluation et des besoins logistiques (par exemple, une pièce séparée et calme pour l'administration de l'instrument)

Durant l'atelier, les participants auront besoin de :

- exemplaires complets des instruments provisoires pour l'enquêteur et l'élève
- chronomètres ou minuteurs (si possible, trouvez un minuteur de cuisine qui décompte à partir d'une minute)

- crayons avec gommes, écritoires à pince
- ordinateurs portables avec Excel pour la saisie des données (un ordinateur par groupe d'enquêteurs)

Les animateurs de l'atelier doivent examiner et renforcer les compétences testées dans l'instrument et la relation de chaque composante par rapport à l'instruction. L'instrument devrait être examiné attentivement, en faisant tout particulièrement attention à la clarté des instructions pour les élèves et les enquêteurs. Dans la mesure du possible, les instructions pour les élèves doivent être cohérentes (y compris la façon d'encourager l'enfant, le nombre d'exemples, etc.) dans toutes les composantes du test (consulter la Figure 7 pour la liste des composantes).

Le nombre d'enquêteurs à engager et à former dépendra du nombre d'écoles à visiter et du délai d'achèvement prévu pour l'exercice. Puisque le test pilote dans trois à six écoles est un exercice de formation, tous les enquêteurs sélectionnés pour l'ensemble de l'administration devraient participer à la 2e semaine de l'atelier. Tout au moins, les enquêteurs et les superviseurs devraient visiter les écoles en groupes de quatre : un superviseur et trois enquêteurs par équipe. Ainsi, les superviseurs peuvent sélectionner les élèves et circuler entre les enquêteurs durant la période de test. Selon les administrations d'EGRA réalisées dans plusieurs pays, à ce jour, il est estimé que les résultats de 400 élèves sont nécessaires pour chaque groupe de comparaison étudié (l'année primaire, le type d'école, etc. ; consultez l'Annexe E pour des informations détaillées sur la taille de l'échantillon). Ainsi, un simple niveau de référence national comparant par année les élèves de la 1ère à la 3e primaire nécessite 1200 élèves. Si des groupes de comparaison supplémentaires sont nécessaires (par exemple, rural versus urbain, par année primaire), alors 400 élèves sont nécessaires pour chaque groupe de comparaison intéressant (2400 élèves, dans cet exemple).[68] La Figure 10 ci-dessous résume les calculs déterminant le nombre d'écoles et d'enquêteurs nécessaires pour effectuer une enquête communiquant les résultats pour la 1ère à la 3e année primaire. Dans plusieurs pays où EGRA a été administré à ce jour, les membres du personnel ministériel qui ont participé à la 1ère semaine de l'atelier ont été sélectionnés comme superviseurs pour la durée de l'exercice. Il est important d'avoir plus de superviseurs et d'enquêteurs qu'il n'est nécessaire afin de pouvoir sélectionner les meilleurs dans chaque groupe.

[68] Consultez l'Annexe B pour un soutien statistique supplémentaire pour cette estimation, en utilisant les résultats de plusieurs applications d'EGRA.

Figure 10. Estimations des exemples d'élèves, d'écoles et du nombre d'enquêteurs

Groupe de comparaison étudié	Exemple d'élèves	Exemple d'écoles (60 élèves par école)	Elèves par année primaire par école	Enquêteurs nécessaires (4 équipes de 4)	Journées de travaux de terrain (1 journée par école par équipe)
1ère à 3e années primaires	1200	1200/60=20	20	16	5
1ère à 3e années primaires Contrôle vs traitement	2400	2400/60=40	20	16	10
1ère à 3e années primaires Contrôle vs traitement, urbain vs rural	4800	4800/60=80	20	16	20

Selon les besoins de l'équipe ministérielle et le temps disponible pour compléter l'évaluation, le nombre d'enquêteurs peut être augmenté ou diminué. Ainsi, l'évaluation d'un exemple de 40 écoles peut être complétée en 10 jours avec 16 enquêteurs ou en 5 jours avec 32 enquêteurs. L'application dans ces 40 écoles devraient avoir lieu immédiatement après le test pilote, durant la 2e semaine.

Pour continuer avec l'exemple sur le simple niveau de référence de comparaison de 1200 élèves sur base de l'année primaire, le test pilote devrait être administré dans un minimum de quatre écoles (une école par groupe de quatre), selon le nombre d'enquêteurs formés. Pour le test pilote, les participants ont besoin de :

- exemplaires de l'instrument final de l'enquêteur
- 1 ensemble plastifié de formulaires pour les élèves (le même formulaire plastifié sera utilisé avec chaque élève que l'enquêteur teste), par enquêteur
- chronomètres ou minuteurs (si possible, trouvez un minuteur de cuisine qui décompte à partir d'1 minute)
- crayons avec gommes, écritoires à pince
- crayons ou autres matériels scolaires de petite taille à donner aux élèves pour les remercier de leur participation

Test de fiabilité inter-observateur

La fiabilité inter-observateur calcule dans quelle mesure les différents évaluateurs, ou enquêteurs, s'accordent sur leur notation d'une même observation. C'est durant le processus de formation qu'elle est la plus utile parce qu'elle permet d'améliorer la

performance des enquêteurs avant qu'ils ne soient envoyés sur le terrain. La fiabilité inter-observateur peut également servir à sélectionner les enquêteurs donnant les meilleures performances.

Certaines méthodes utilisées pour générer les données nécessaires au calcul de la fiabilité inter-observateur sont mentionnées ci-dessous :

1. Un enquêteur évalue un élève alors qu'un autre enquêteur l'observe et le note. Les enquêteurs comparent ensuite leurs notes et en discutent. Les superviseurs peuvent également observer et noter l'élève avec chaque enquêteur et discuter de toute disparité.

2. Dans un groupe, les enregistrements audio ou vidéo de l'évaluation des élèves peuvent être écoutés ou visionnés alors que les enquêteurs notent l'évaluation. Les formateurs peuvent recueillir les fiches codées afin de les examiner et de donner des commentaires (vérification du codage et des notes).

3. Des formateurs et des enquêteurs adultes peuvent jouer le rôle des élèves dans des petits ou grands groupes et les fiches codées peuvent être recueillies pour être examinées et commentées. L'avantage de ce dernier scénario est que les adultes peuvent délibérément commettre plusieurs erreurs dans un sous-test donné (par exemple, en sautant ou en répétant des mots ou des lignes, en changeant le volume de leur voix, en faisant une pause pendant des périodes de temps prolongées afin de susciter une incitation, etc.).

Avec toutes ces méthodes, les données sont recueillies pour calculer la fiabilité inter-observateur. Les formateurs principaux recueillent les fiches codées pour chaque tâche, saisissent les données dans Excel et calculent les moyennes et les écarts-types. Les enquêteurs dont les résultats sont supérieurs à plus d'un écart-type par rapport à la moyenne ont besoin de pratique ou de soutien supplémentaire. Si l'analyse de fiabilité inter-observateur révèle un enquêteur dont la performance est constamment médiocre, et que cette dernière ne s'améliore pas suite à de la pratique et à un soutien supplémentaire, cet enquêteur devrait ne pas participer aux travaux de terrain.

Arrivée à l'école

Avant de prendre la route vers les écoles, les enquêteurs et les superviseurs devraient :

- Revérifier tout le matériel, y compris un exemplaire plastifié du formulaire pour l'instrument de l'enfant, par enquêteur, et suffisamment d'exemplaires de l'instrument de l'enquêteur.
- Discuter des procédures d'administration du test et des stratégies pour mettre les élèves à l'aise et pratiquer cet exercice ensemble.

- Vérifier si tous les administrateurs préfèrent utiliser un chronomètre ou leur propre montre.

Une fois arrivé à l'école, le superviseur devrait présenter l'équipe d'enquêteurs au directeur de l'école. Dans la majorité des pays, une lettre signée du Ministre de l'Education sera requise pour administrer l'évaluation. Le superviseur devrait présenter la lettre (dont un exemplaire aura, si possible, été envoyé à l'avance ; consultez un exemple d'une telle lettre dans l'Annexe I), expliquer le but et les objectifs de l'évaluation et remercier le directeur d'école de participer à l'évaluation de compétences fondamentales en lecture. Il faudra rappeler au directeur que ni les élèves ni les enseignants ne seront identifiés par nom durant le processus de collecte des données.

Si cela est planifié, le directeur de l'école devrait être informé de la procédure pour offrir un retour d'informations à l'école sur la performance générale des élèves. Enfin, le superviseur devrait demander au directeur s'il y a une salle de classe, une salle d'enseignants ou un lieu calme où chacun des administrateurs peut effectuer des évaluations individuelles. Les enquêteurs devraient se rendre dans l'espace indiqué et placer deux chaises ou bureaux, un pour l'élève et un pour l'enquêteur.

Sélection des élèves et réalisation de l'évaluation

Si des données récentes et correctes sur les élèves inscrits par école, année primaire et classe sont disponibles au niveau central avant l'arrivée à l'école, une liste de numéros aléatoires peut être utilisée pour générer l'exemple d'élèves. Etant donné que cela est très improbable dans presque tous les contextes de pays à faibles revenus, la procédure suivante devrait être suivie pour sélectionner les élèves dans l'école.

Afin d'évaluer 20 élèves par année primaire, le superviseur de l'enquête devrait suivre la procédure suivante pour chaque année primaire (1ère, 2e et 3e, une à la fois).

1. Obtenir le registre des élèves de chaque classe ou du directeur de l'école, s'il est disponible. C'est une bonne pratique de commencer avec la sélection des enfants de la première année primaire. Souvent, plus il est tard dans la journée, au plus ces jeunes enfants éprouvent des difficultés à focaliser leur attention et à se concentrer.
2. Compter le nombre total d'élèves inscrits dans chaque classe pour cette année primaire et les additionner (par exemple, Classe A=40, Classe B=30, Classe C=50, Total=120).
3. Diviser le total (120) par le nombre d'élèves à interroger (dans cet exemple, 20 élèves sont sélectionnés par année primaire [20 x 3] aussi la réponse est 6).
4. Utiliser cette réponse pour compter les élèves dans les listes de classes et sélectionner chaque « n-ième » élève comme partie de l'exemple. Dans cet exemple, la réponse est 6, aussi les élèves 6, 12, 18, 24, 30, et 36 de la liste participeront pour la Classe A ; les élèves 2, 8, 14, 20, et 26 pour la Classe B et les élèves 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, et 50 pour la Classe C.

5. Si un élève est absent ou refuse de participer, sélectionnez le numéro suivant sur la liste de la classe. Si cet élève est absent ou refuse, le numéro suivant devrait être sélectionné. Ceci vous donnera l'exemple de 20 élèves, répartis dans toutes les classes de 1ère année primaire. Noter le nombre de refus et d'absences dans le rapport de l'école.

6. Retirer les élèves de leurs classes en petits groupes, un élève par enquêteur, afin de minimiser l'interruption des classes Emmener les élèves aux enquêteurs et présenter les par leur nom. Noter la taille de la classe de l'élève et les informations sur l'âge de l'élève et/ou la date de naissance, et communiquer ces informations à chaque enquêteur au début de l'entrevue avec l'élève.

7. Une fois que les administrateurs ont terminé l'évaluation pour tous les élèves de 1ère année primaire, répéter la procédure ci-dessus pour la 2e et la 3e années primaires.

8. S'assurer que les administrateurs aient toujours un élève à évaluer afin de ne pas perdre de temps durant l'administration de l'instrument. Dans la mesure du possible, toutes les entrevues devraient être complétées durant la journée scolaire. Si l'école n'a qu'une seule période de cours et que l'évaluation n'est pas complétée à la fin de cette période de cours, trouver les élèves restants et demandez leur d'attendre en fin de journée scolaire. Dans ce cas, le directeur d'école ou les enseignants devraient prendre des dispositions pour informer les parents que certains enfants rentreront en retard à la maison Ce problème devrait être discuté au préalable, avec les enquêteurs et les superviseurs, afin de déterminer la pratique le plus appropriée en vue des conditions locales données.

Enseignement des leçons pour le travail de terrain

Tout au long de la formation, les participants doivent réfléchir et partager les expériences vécues lors du pilotage de l'instrument. Les instructions doivent être améliorées et clarifiées selon l'expérience vécue dans les écoles, par les enquêteurs. Le travail de terrain même doit avoir lieu directement après la formation. Lorsque cela est possible, chaque équipe devrait avoir une voiture pour le transport de matériel et pour arriver aux écoles sélectionnées comme échantillon avant le début de la journée scolaire. A ce jour, l'expérience a démontré que l'application de l'instrument EGRA nécessite près de 15 à 20 minutes par enfant. Cela veut dire qu'une équipe de trois enquêteurs (avec l'aide d'un superviseur qui organise les aller et venues des élèves pour chaque enquêteur) peut compléter neuf ou dix instruments par heure, ou voir près de 30 enfants au maximum sur une période ininterrompue de trois heures.

Selon le travail effectué par notre partenaire local CIASES au Nicaragua, RTI a développé un manuel du superviseur pour accompagner l'instrument et guider le processus de collecte des données. Le manuel peut être trouvé avec les instruments les plus récents sur le site d'EdData sous la rubrique EGRA > Current EGRA Instruments.

VI. Analyse des données EGRA

Cette section s'adresse aux méthodes de base et aux technologies simples que l'équipe de saisie et d'analyse des données peut utiliser pour les données d'EGRA.

Pendant le développement d'EGRA, la démarche de RTI a été de travailler avec des outils et des méthodes peu chères et largement disponibles. Puisque les logiciels de statistiques sont assez chers et nécessitent une formation supplémentaire ou autodidacte, les personnes utilisant EGRA préfèrent travailler avec Excel. En gardant cela à l'esprit, cette section du manuel a été développée en utilisant les fonctions « Data Analysis Toolpak » (un complément disponible à la majorité des utilisateurs d'Excel) et les tableaux croisés dynamiques d'Excel (consultez l'explication ci-dessous). Lorsqu'ils sont disponibles et ne nécessitent pas une formation supplémentaire pour l'utilisation du logiciel même, les logiciels de statistiques communs tels que SPSS et Stata devraient être utilisés à cause de leur capacité d'ordre supérieure pour l'analyse de données. Cette section aborde les sujets suivants :

- Tri et saisie des données
- Utilisation d'Excel pour analyser les données

Une explication complète sur les pondérations de l'exemple est incluse dans l'Annexe E.

Tri et saisie des données

L'expérience acquise avec EGRA et d'autres enquêtes suggèrent que les problèmes suivants sont importants pour assurer la saisie de données (sans erreurs) et le tri des données.

1. S'assurer qu'une donnée d'identification clé sur chaque enfant soit incluse sur chaque feuille du questionnaire ou du formulaire de l'évaluation, au cas où les questionnaires ou les formulaires d'évaluation sont séparés lors du transport
2. S'assurer que l'achèvement et la cohérence de tous les formulaires de données soient vérifiées à la fin de chaque journée, idéalement par une autre personne que celle ayant effectué l'évaluation. Cela sous-entend une proportion raisonnable entre les superviseurs et les enquêteurs, afin que les superviseurs puissent examiner les formulaires en fin de journée. Alternativement, les enquêteurs peuvent vérifier le travail de leurs collègues en fin de journée.
3. Etant donné les tailles relativement petites des exemples utilisés dans les évaluations EGRA, la saisie de données est, jusqu'ici, effectué dans Excel, dans pratiquement tous les cas. Ceci maximise la transparence et facilite le partage des données. Excel peut être utilisé pour créer de simples fonctions et comparaisons qui permettent des vérifications automatiques de la cohérence et de l'amplitude des données, pour détecter et prévenir des erreurs de saisie des données. Naturellement, d'autres méthodes sont disponibles pour la saisie des données mais pour les tailles d'exemples considérés pour la plupart des évaluations EGRA, Excel suffit. Un système de saisie des données avec une interface basée sur

Microsoft Access est en cours de développement et est actuellement testé dans plusieurs pays.

4. Cependant, comme il est noté ci-dessus, il est probable qu'une fois que les données sont saisies dans Excel, on est le désir de les transférer vers un logiciel de statistiques, tel que SPSS ou Stata, pour des analyses concrètes. Ainsi, il est important de soigneusement saisir les données afin d'en protéger l'intégrité. C'est-à-dire qu'il est important de s'assurer que les informations pour un enfant donné soient soigneusement saisies sur une seule ligne et de faire attention à ne pas mélanger les lignes. Les lignes mélangées ou multipliées sont particulièrement dangereuses si les données sont triées électroniquement. Excel a une très faible capacité d'intégrité des informations, aussi le personnel de saisie et d'analyse des données doit faire très attention lorsqu'il manipule les données.

5. Comme il est noté dans la Section IV, lors du codage des données, il est extrêmement important que le personnel de saisie des données enregistre les réponses correctement et ait une stratégie pour coder les informations qui différencie les types de réponses suivantes : (a) la question n'a pas été posée, (b) l'élève ne connaissait pas la réponse, (c) l'élève n'a pas répondu ou n'a pu répondre et (d) un vrai zéro (la réponse de l'élève était complètement incorrecte).

6. De même, si les données sont partagées avec d'autres personnes, ou sont importées dans un logiciel, il est important de créer des noms de variables qui sont complets et mnémotechniquement utiles (par exemple, LCPM pour lettres correctes par minute).

7. Pour certaines variables clés, telles que la fluence (mots corrects par minute), les données telles qu'elles arrivent dans les formulaires d'évaluation indiqueront le temps pris pour une tâche donnée et le nombre de mots ou lettres lus. C'est-à-dire que même si la tâche est chronométrée à 1 minute, certains enfants finiront la tâche en moins d'1 minute et dans d'autres cas plus d'une minute peut être autorisée. Il est donc recommandé que les deux valeurs, à savoir le nombre de lettres ou de mots lus *et* le temps en secondes, soient saisies dans la base de données, mais que la fonction d'Excel soit utilisée pour créer la variable « par minute ». Ainsi, on saisira l'enfant qui a lu 55 mots correctement en 40 secondes, et on utilisera ensuite la formule d'Excel pour calculer que cela signifie que l'enfant lit à une vitesse de 82,5 mots par minute, où la formule serait mots corrects) secondes x 60 (consultez l'explication ci-dessus).

8. Un manuel de codes ou un dictionnaire de données devrait être créé par l'équipe d'analyse des données afin de décrire chaque nom de variable. Ce manuel pourrait très facilement être situé sur une page séparée du tableur Excel et contiendrait des informations similaires à celle de la Figure 11 :

Figure 11. Exemple d'éléments du manuel de codes

Nom de la variable	Description de la variable	Notes de codage
Clread	Lettres correctes lues	Un espace vierge signifie que la tâche a été interrompue
Clseconds	Temps en secondes pour les lettres correctes lues	Un espace vierge signifie que la tâche a été interrompue
Lcpm	Fluence de lettres correctes lues par minute (variable créée)	Zéro signifie qu'aucun mot n'a été lu alors que la tâche a été interrompue
Cwctread	Mots corrects dans le texte pertinent lu	Un espace vierge signifie que la tâche a été interrompue
Cwctseconds	Temps en secondes pour lire le texte pertinent	Un espace vierge signifie que la tâche a été interrompue
Mcpmtp	Mots corrects par minutes dans le texte pertinent (variable créée)	Zéro signifie qu'aucun mot n'a été lu alors que la tâche a été interrompue

9. Lors de la saisie des données et de la création des variables, l'équipe d'analyse des données devrait créer deux variables pour chaque concept important, tel que les mots correctes par minute dans le texte pertinent ou les lettres correctes par minute. Pour calculer les moyennes, par exemple, il peut être utile de créer une moyenne qui comprend uniquement les enfants qui ont essayé d'effectuer la tâche et ont lu suffisamment que pour être permis de continuer la tâche et une autre moyenne qui comprend également ceux qui n'ont pas lu suffisamment que pour être enregistré. Si seuls les premiers enfants sont inclus, cela crée une image quelque peu distordue de l'école, étant donné qu'elle exagère le niveau de lecture des enfants. Mais si les enfants qui n'ont pas su lire du tout sont inclus dans la moyenne, celle-ci ne donne pas une bonne idée du niveau de lecture des enfants qui savent en effet lire.

   Il n'existe aucune solution simple à ce problème, tout particulièrement puisque la ligne entre « sait lire » et « ne sait pas » est vraiment quelque peu arbitraire, comme on peut le voir dans le fait que le calcul sur la fluence varie très largement et révèle de nombreux cas près de zéro. Une bonne solution est donc de permettre les deux types de calculs : une moyenne qui comprend les enfants qui ne savent pas lire du tout comme ayant une fluence égale à 0 et une moyenne qui exclut les enfants jugés comme non lecteurs, et qui inclut donc uniquement ceux dont la fluence est plus grande que 0. Si un programme tel que Stata ou SPSS est utilisé, les choses sont simples, puisqu'il existe de simples commandes pour exclure les cas avec une valeur égale à 0 dans la variable où la moyenne est calculée.

Analyse des données : utilisation d'Excel pour l'analyse des données

La majorité ou toutes les analyses nécessaires pour produire un rapport de base sur les résultats d'EGRA peuvent être effectuées dans Excel. Cette section suggère comment la plupart des calculs peuvent être effectués. De plus, les pondérations de l'exemple devraient être utilisées pour obtenir la pondération adéquate des résultats (consultez l'Annexe E pour des informations supplémentaires).

Les suggestions suivantes devraient permettre toutes les analyses de base nécessaires.

Pour protéger l'intégrité des données, il est vivement recommandé que les « tableaux croisés dynamiques » d'Excel soient utilisés le plus possible pour l'analyse. Cela permet à l'équipe d'analyse de données de calculer les moyennes, pour les variables clés, selon toutes les parties des données nécessaires, tels que par âge, par année primaire, par sexe ou par école. Pour toute variable, et pour tout sous-groupe, on peut facilement calculer les résultats habituels tels que la moyenne, le décompte ou le nombre de cas et l'écart type.

Les résultats typiquement de valeur comprendront la moyenne des mots (ou des lettres) corrects par minute, classée par âge ou par année primaire ou par un autre facteur. Un exemple typique, généré en utilisant Excel, serait le suivant :

Variable	Année primaire		
	1ère	2e	3e
Lettres correctes par minute	12,8	25,4	36,1
Lettres correctes par minute, non lecteurs exclus	19,8	28,6	37,7
Mots familiers corrects par minute	1,2	2,3	4,3
Mots familiers corrects par minute, non lecteurs exclus	6,2	8,3	9,2
Mots corrects par minute, texte pertinent	2,2	4,0	9,2
Mots corrects par minute, texte pertinent, non lecteurs exclus	11,0	11,6	17,3

Il peut être intéressant de voir s'il existe des différences entre les résultats par année primaire, par âge ou par sexe. Par exemple, dans ce cas, il semble y avoir une certaine progression par année primaire dans la facilité avec laquelle les lettres sont nommées : un gain de près de 10 lettres par année primaire. Mais dans quelle mesure pouvons-nous être certains de l'importance des différences par année scolaire, par âge ou par sexe ?

Une idée raisonnablement rigoureuse de l'importance des différences par année primaire (ou par âge, sexe, public vs privé, urbain vs rural ou tout autre attribut) peut être dérivée en utilisant la commande des tableaux croisés dynamiques d'Excel pour obtenir des moyennes, des écarts types et des décomptes, par année primaire, et en calculant un simple intervalle de confiance. Un simple exemple, pour la variable de lettres correctes par minute, ci-dessus, est le suivant :

	Année		
	1ère	2e	3e
Décompte	419	389	392
Moyenne des lettres correctes par minute	12,8	25,4	36,1
Ecart type	18,2	21,9	23,2
Erreur type	89	1,11	1,17

Cependant, un tableau généré de la sorte ne donne pas encore les intervalles de confiance. Le tableau nous montre qu'il existe une variabilité considérable *au sein* des années scolaires ; la performance de certains enfants est bien meilleure que celle d'autres enfants. Etant donné que la plupart des enfants ne sont, bien sûr, pas dans la moyenne, l'« enfant moyen » est à une certaine distance, supérieure ou inférieure, de la moyenne des enfants. L'écart type nous indique que, généralement parlant, la performance de l'enfant moyen peut être jusqu'à 20 mots, plus ou moins, au delà ou au deçà de la performance moyenne des enfants. Autrement dit, l'écart type est une mesure de la différence moyenne de chaque individu par rapport à la moyenne.

Cette variabilité est intéressante en elle-même, puisqu'elle nous révèle quelque chose sur l'inégalité ou la différence de performance. Mais elle peut également être utilisée pour donner une idée sur la fiabilité statistique des moyennes. L'intuition selon laquelle l'écart type pourrait nous guider sur la fiabilité des moyennes (ou sur la fiabilité des différences entre les moyennes) est basée sur la notion que s'il y existe une variation importante au sein des années primaires mêmes, alors peut être que les différences observées entre les années primaires sont accidentelles. Puisque la seule chose que nous ayons est un exemple, pas la population actuelle, il se peut que nous soyons dans l'erreur quant au nombre de lettres correctes par minute que les enfants peuvent lire, dans la population. Tout exemple donné pourrait s'être trompé à la hausse ou à la baisse, et au plus la variabilité est grande, au plus l'exemple est susceptible de se tromper soit à la hausse ou à la baisse. Mais dans quelle mesure est-il possible qu'on puisse tellement se tromper au point de tirer la mauvaise conclusion qu'il existe une certaine progression par année primaire alors que, en vérité, il n'en existe aucune ?

Il est possible de répondre à cette question avec une certaine rigueur en s'appuyant sur ce qui est appelé l'« intervalle de confiance ». Cela nécessite deux étapes, en utilisant des commandes ou des formules très simples dans Excel. Premièrement, calculer l'« erreur type », qui est l'écart type divisé par la racine carrée du décompte. Ainsi, par exemple, l'erreur type pour les lettres correctes par minute en 1ère année primaire est 0,89 ou 18,2)√419. Deuxièmement, et en utilisant une méthode empirique simplifiée, additionnez l'erreur type, multipliée par deux, à la moyenne pour obtenir un « majorant » de l'intervalle de confiance, et soustrayez l'écart type, multiplié par deux, pour obtenir un « minorant » de l'intervalle de confiance. Ceci peut, une fois encore, être tabulé en utilisant Excel comme suit.

	Année		
	1	2	3
Moyenne des lettres correctes par minute	12,8	25,4	36,1
Minorant de l'intervalle de confiance	11,0	23,1	33,7
Majorant de l'intervalle de confiance	14,6	27,6	38,4

Dans ce tableau, par exemple, 14,6 est tout simplement 12,8 + 2 * 0,89, ou la moyenne plus l'erreur type, multipliée par deux. Ce tableau devrait être interprété comme suit : « La moyenne des lettres correctes par minute en 3e année primaire est 36,1 dans notre *exemple*, et nous sommes à 95 % sûrs que la moyenne sous-jacente dans la *population* est quelque part entre 33,7 and 38,4 ». Si le majorant d'une année primaire, disons la 2e année primaire, est plus bas que le minorant de l'année primaire suivante, disons 33,7, alors nous pouvons être assez sûrs qu'il existe une progression réelle entre années primaires.[69]

Taille de l'échantillon

Une discussion sur la taille de l'échantillon est maintenant possible. Il peut sembler que la taille de l'échantillon aurait dû être discutée plus en détail au préalable. Cependant, il est plus facile de comprendre les références à la taille de l'échantillon une fois que les types d'intervalles de confiance qui peuvent être générés en utilisant des exemples de tailles d'exemples ont été examinés. Dans le tableau ci-dessus, nous avons vu que les intervalles de confiance, par exemple, les lettres correctes pas minute, ont tendance à être à 1,8 au delà ou en deçà de la moyenne, si la taille de l'échantillon est de près de 400 enfants par année primaire ; et que cela suffit pour détecter la progression entre années primaires. Bien sûr, cela dépend de l'écart type. Selon les expériences d'EGRA, nous avons commencé à découvrir que l'écart type est raisonnablement constant entre les différents pays.

Les résultats de base pour d'autres concepts tels que les mots corrects par minute dans le texte pertinent (selon l'analyse des données au Pérou, en Jamaïque, au Kenya, en Gambie et d'autres pays) ne sont pas vraiment différents les uns des autres, les écarts types sont environ de 15 à 20, à la hausse. Le tableau suivant montre les résultats kenyans pour le texte pertinent.

	Kiswahili	Anglais
Décompte	400	400
Mots corrects par minute, texte pertinent	8,7	9,3
Ecart type	13,1	14,2
Minorant de l'intervalle de confiance	7.4	7.9
Majorant de l'intervalle de confiance	10,0	10,7

[69] Consultez l'Annexe B pour une explication sur l'équilibre à trouver pour décider de la méthode d'échantillonnage, la taille de l'échantillon et le niveau de précision désiré à utiliser.

Selon ce type de résultats, les tailles d'exemples d'approximativement 400 enfants par groupe (par sexe, année primaire, langue, public vs privé, urbain vs rural) dont les valeurs valent la peine d'être désagrégées semblent adéquates. Naturellement, 400 enfants sont nécessaires pour chaque *combinaison* (sexe masculin-urbain nécessite 400 enfants, tout comme sexe féminin-urbain, sexe masculin-rural et sexe féminin male-rural, ainsi distinguer le sexe et la localité nécessiterait une taille d'exemple de 1600 enfants, tandis qu'un seul niveau de référence par année primaire ne nécessiterait que 400 enfants par année primaire). Pour une discussion détaillée sur la taille de l’échantillon et les procédures de pondération, veuillez consulter l'Annexe E.

VII. Utiliser EGRA : implications pour le dialogue sur la politique éducative

Dans les classes du monde entier, il existe une disparité entre les pratiques didactiques et la performance des élèves. Les enseignants écrivent fréquemment au tableau de longs paragraphes à copier par les élèves. Dans ces mêmes classes, de nombreux élèves ne peuvent pas reconnaître les lettres de l'alphabet. Des méthodes de lecture qui se sont révélées être efficaces d'après des résultats de recherche ne sont pas utilisées par les enseignants. En fait, dans de nombreux pays, très peu d'enseignement systématique de la lecture est donné. Dans de nombreux cas, les cinq composantes d'un enseignement efficace de la lecture, énumérées par le National Reading Panel (National Institute of Child Health and Human Development, 2000, voir aussi la Section III) ne sont pas présentes : apprendre à utiliser systématiquement le décodage (c'est-à-dire les correspondances graphème-phonème ou GCP), développer la conscience phonémique avec, pour objectif, de faciliter la maîtrise des GCP, développer les capacités de vocabulaire et celles de compréhension (tant du texte lu qu'à l'audition) et, enfin, développer la fluence en lecture. Bien qu'il y ait pléthore d'explications pour cette disparité, une partie du problème est le fossé entre la communauté de recherche et ce qui est enseigné dans les programmes de formation des enseignants, dans les pays à faibles revenus.[70]

Comme il est expliqué dans la Section II, un des objectifs principaux d'EGRA est de diagnostiquer, au niveau systémique, les domaines où l'instruction fondamentale en lecture peut être améliorée. La section suivante offre un bref survol de la politique éducative et des problèmes d'instruction que les ministères et les donateurs peuvent aborder en utilisant les résultats d'EGRA.

Utiliser les résultats pour informer le dialogue sur la politique éducative

L'objectif ultime d'EGRA est d'informer les changements dans l'instruction. A ce jour, notre expérience démontre que l'impact du dialogue sur la politique éducative, pour informer l'instruction, semble comporter deux étapes distinctes.

Influencer les législateurs et les représentants du gouvernement

Premièrement, les résultats ont tendance à inquiéter les législateurs et les représentants du gouvernement. Une des vertus d'EGRA est que les recherches qui l'appuient semblent assez bien correspondre au concept que le citoyen moyen a de la lecture : utiliser les lettres et les graphèmes pour lire des mots et des textes sans hésitation et à une vitesse raisonnable, et être capable de répondre à quelques questions sur ce qui a été lu. C'est là ce à quoi la plupart des citoyens pensent intuitivement lorsqu'ils pensent à la lecture.

[70] Dans le cadre du programme EQUIP1 financé par USAID, l'International Reading Association et l'American Institute for Research examinent actuellement un échantillon de programmes scolaires et de matériels didactiques nationaux pour évaluer l'accent mis sur l'instruction de la lecture (ou le manque de celle-ci).

Ainsi, pouvoir rapporter que les enfants ne reconnaissent pas les lettres, ou qu'ils ne peuvent lire qu'à une vitesse extrêmement lente, est quelque chose que la plupart des citoyens peuvent comprendre. L'utilisation d'un enregistrement audio ou vidéo qui met en scène les différences entre un très faible lecteur (un enfant lisant 10 à 15 mots par minute, sans aucune compréhension) et un meilleur lecteur (un enfant lisant 60 mots par minute, avec compréhension) permet d'illustrer ces différences de niveau de lecture, et leurs implications, de façon claire (voir pour un exemple, d'une telle vidéo développée au Pérou par le DFID et la Banque mondiale, la page d'accueil de www.eddataglobal.org).

« Pour prévenir les difficultés en lecture, il faut offrir aux enfants des :

- Opportunités d'explorer les différentes utilisations et fonctions du langage écrit et de développer une appréciation et une maîtrise de ces dernières.
- Opportunités de comprendre et de maîtriser l'utilisation du principe alphabétique pour la lecture et l'écriture.
- Opportunités de développer et d'améliorer les compétences linguistiques et métacognitives pour répondre aux exigences de compréhension des textes imprimés.
- Opportunités d'expérimenter des cadres qui promeuvent un enthousiasme et un succès dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi que dans l'apprentissage *par* la lecture et l'écriture.
- Opportunités pour les enfants *susceptibles d'éprouver* des difficultés de lecture d'être identifiés et de participer à des programmes préventifs efficaces.
- Opportunités pour les enfants *éprouvant* des difficultés de lecture d'être identifiés et de participer à des programmes d'intervention et de rattrapage, bien intégrés à une instruction utile et continue au sein de la classe.»

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds). (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children and National Academy Press, p. 278.

De plus, les citoyens et les représentants du gouvernement, tout particulièrement ceux qui eux-mêmes administrent le test EGRA (ou demandent simplement aux enfants de leur lire quelque chose), se font rapidement une idée sur le fait que les enfants ne savent pas lire et communiquent cela à d'autres représentants du gouvernement. Dans plusieurs pays, les représentants du gouvernement ont remarqué qu'il existe un sérieux problème de lecture chez les enfants de leurs écoles. EGRA a encouragé cela dans certains cas, mais dans d'autres cas c'est vraiment une réponse aux types de préoccupations que les représentants du gouvernement ont exprimées.

Dans certains contextes, les réactions à une évaluation des compétences en lecture telle qu'EGRA ne sont pas aussi simples. Dans certains pays, certains commentateurs remettent en question l'utilité du niveau de lecture à haute voie comme indicateur témoin ou précurseur de l'apprentissage général, ou même de la lecture. C'est pourquoi il est important d'avoir accès à la documentation de fond qui explique les problèmes. Il est fait référence à certains de ces problèmes dans ce manuel. D'autres références utiles sont disponibles sur www.reading.org, www.nationalreadingpanel.org et http://dibels.uoregon.edu/.

Quoi qu'il en soit, il existe une perception que les efforts d'EGRA essayent d'exprimer la notion que « la lecture est tout ce qui compte ». Dans ces cas, il est important de noter que la lecture est en effet une compétence de base essentielle qui influence le succès académique tout au long du programme scolaire et que lire est un bon témoin de la

qualité générale de l'école, mais que, en effet, l'effort n'est pas basé sur le postulat que la lecture est tout ce qui compte.

En général, toute tentative d'analyse de la qualité d'EGRA est sujette à ce type de débats notoires. Dans l'expérience accumulée avec l'application d'EGRA ou d'outils semblables, il semble que les enseignants, les administrateurs scolaires et les hauts représentants du gouvernement, aient tendance à percevoir les bénéfices qui peuvent être tirés d'EGRA ; tandis que certains experts en programmes scolaires ou en lecture semblent avoir quelques soucis ou préoccupations à l'égard d'une simplification excessive possible. Il est essentiel de comprendre que l'usage pratique d'EGRA et les stratégies d'amélioration qui en dérivent devraient uniquement être vus comme un point de départ, et comme un exemple de ce qui peut être accompli en se concentrant et en suivant des résultats précis. La leçon de base peut alors être mise en application sur d'autres aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.

En concentrant l'attention des législateurs et des représentants du gouvernement sur le sujet, il est utile d'étalonner les résultats d'une certaine façon. Deux méthodes d'étalonnage des performances se sont révélées utiles aux exercices EGRA dans tout pays donné : une comparaison avec des normes ou des objectifs internationaux d'un certain type et une certaine analyse de la performance des écoles dans le pays en question. La Figure 12, ci-dessous, montre les résultats moyens réels d'un exercice EGRA récent, un point de référence international possible et un point de référence national possible.

Les données de la dernière colonne, à savoir les points de référence internationaux, sont tirées des indicateurs dynamiques d'alphabétisation fondamentale de base (DIBELS).[71] Quelques normes sur la lecture à haute voix de mots isolés en une minute peuvent être trouvées en Annexe A.

Figure 12. Exemple d'exercice possible d'étalonnage des performances

	Moyenne de tous les enfants d'un pays donné, en milieu d'année scolaire, 2e année primaire	Moyenne maximale au niveau des écoles dans le même pays, 2e année primaire	Points de référence des pays développés à des fins comparatives
Lettres correctes par minute	22,7	41	40 en fin de 3e année maternelle*
Mots inventés corrects par minute	7.5.	25	50 en milieu de 1ère année primaire
Mots corrects par minute	11,4	36	20 en milieu de 1ère année primaire
Note de compréhension	0,4	2	Pas disponible

* Cette compétence n'est pas suivie ou référencée après la troisième année maternelle, puisqu'elle est supposée être maîtrisée en maternelle. Notez la faible moyenne, pour la 2e année primaire, dans le cas de ce tableau.

[71] Le DIBELS peut être trouvé à http://dibels.uoregon.edu/benchmark.php.

L'élément le plus important à étalonner, parce que son pouvoir prédictif sur les autres compétences est le plus élevé, est la fluence en lecture de mots isolés, d'énoncés et de textes (les mots corrects lus par minute dans ces différentes conditions). La plupart des spécialistes s'accordent sur l'idée qu'en fin de 2e année primaire, les enfants qui apprennent à lire, par exemple en anglais devraient lire correctement près de 60 mots par minute. A ce jour, en fonction de notre expérience dans 10 pays en voie de développement, ces points de référence pourraient raisonnablement être moins stricts (de l'ordre de 45 mots corrects par minute). Les chercheurs pourront ensuite préciser les pourcentages d'enfants qui ont franchi un niveau de précision et de rapidité qui serait dit de base pour un niveau scolaire donné ainsi que préciser l'année scolaire moyenne dans laquelle les enfants « franchissent » le seuil d'alphabétisation fonctionnelle. Cette année du primaire, où le seuil est dit être « franchi », peut être celle dans laquelle 90 % des enfants ont une performance qui correspond à une certaine norme ou à un certain point de référence.[72]

Avant tout, un pays peut établir ses propres points de référence en observant la performance dans les écoles qui sont connues pour leurs bonnes performances, ou qui sont connues comme ayant eu une bonne performance lors d'une évaluation similaire à EGRA, mais n'ont aucun avantage socioéconomique particulier ou n'ont pas de ressources pouvant être utilisées à plusieurs reprises. De telles écoles serviront de points de référence qui sont raisonnablement exigeants et qui peuvent raisonnablement être atteints même par des enfants sans grands avantages socioéconomiques ou dans des écoles sans grands avantages en matière de ressources, pour autant qu'une bonne instruction soit en place.

Les questions de compréhension du texte indiquent également si les enfants lisent « avec compréhension ». Une fois encore, un critère doit être précisé selon les résultats empiriques et de l'examen de la distribution (par exemple, 75 % de réponses correctes aux questions) pour chaque pays. Le pourcentage d'enfants qui franchit le seuil d'alphabétisation fonctionnelle avec fluence et compréhension peut ensuite être précisé. L'évaluation peut fournir des informations analytiques et diagnostiques sur les progrès en lecture dans des écoles/classes précises (avec la bonne stratégie d'échantillonnage) et peut être communiquée aux enseignants au niveau de la classe. Par exemple, les progrès peuvent être limités du fait d'une mauvaise compréhension, d'un manque de fluence, d'un manque de connaissance des correspondances lettre-son (ou graphème-phonème), d'une inaptitude à décoder, d'un vocabulaire limité ou d'une combinaison de ces facteurs. Ces informations peuvent être transmises aux enseignants, directeurs d'écoles ou superviseurs d'écoles comme indication sur les changements didactiques à effectuer afin d'améliorer les résultats d'apprentissage.

[72] Si, tout particulièrement dans quelques premiers cas où les instruments sont testés, les années primaires dans lesquelles l'instrument est testé ne couvre pas une année primaire dans laquelle, par exemple, 90 % des enfants franchissent le seuil d'alphabétisation fonctionnelle, les techniques de régression et d'extrapolations peuvent être utilisées pour estimer cette année primaire. Une future évaluation devra s'assurer d'inclure cette année.

Changer les instructions de la lecture

Deuxièmement, du moins lorsque les choses vont bien, la préoccupation semble se tourner vers une réalisation du besoin de changer l'instruction de la lecture dans les premières années primaires. Jusqu'à présent, les deux pays où EGRA a été testé, la Gambie et l'Afrique du Sud, ont spontanément développé du matériel assez considérable en vue de former les enseignants pour un enseignement amélioré de la lecture. Au Kenya, les activités et la collaboration des donateurs avec la Fondation Aga Khan ont mené au développement d'un ensemble de plans de leçons pour améliorer l'enseignement de la lecture dans les premières années primaires. L'Annexe J comprend l'aperçu d'une semaine de collaboration entre un expert en lecture, la Fondation Aga Khan et les représentants du gouvernement local pour développer des plans de leçons.

Des exemples de plans de leçons et de stratégie pour enseigner les aspects de base des compétences fondamentales en lecture (à savoir la conscience phonémique, les correspondances graphème-phonème, la fluence, le vocabulaire et la compréhension) sont disponibles auprès de nombreuses sources. Les exemples comprennent les manuels d'enseignants tels que ceux de Linan-Thompson et Vaughn pour enseigner l'anglais comme langue maternelle (2004) et comme seconde langue (2007). De tels outils peuvent être utilisés pour construire les plans de leçons développés localement (consultez des exemples en français dans les Annexes C, D3 et K). Les pays peuvent également développer leurs propres plans de leçons en utilisant les résultats d'EGRA pour identifier les domaines ayant besoin d'amélioration. Des exemples de plans de leçons provenant du Kenya, de la Gambie et de l'Afrique du Sud peuvent être consultés sur www.eddataglobal.org, sous la rubrique Documents et Données (Documents and Data).

Utiliser les données pour communiquer les résultats aux écoles

A ce jour, les applications d'EGRA ont été utilisées principalement pour générer des discussions au niveau national et pour pousser les ministères à agir. Cette promotion d'une prise de conscience est complétée par la communication des résultats aux écoles et aux enseignants. Pour réitérer l'énoncé fait dans une section précédent : les élèves et les enseignants individuels ne devraient en aucun cas être identifiés dans les rapports communiqués aux écoles, étant donné que l'analyse n'est pas utilisée comme outil de haute responsabilisation. Cela étant dit, un cadeau de remerciement aux écoles, en marque de gratitude pour leur participation, est généralement la bienvenue.

Afin de communiquer les résultats aux écoles, les analystes devraient créer un résumé simple, d'une page, sur les résultats, comprenant les informations par année primaire et par sexe, pour chaque école individuelle. Les résultats moyens par écoles ayant des caractéristiques semblables et les moyennes pour l'exemple complet peuvent également être partagés. Ce rapport devrait être accompagné d'explications sur la façon dont chaque sous-test est lié à l'instruction et sur ce que les enseignants peuvent faire pour améliorer les résultats des élèves. Des exemples de plans de leçons et des suggestions d'activités devraient également être partagés avec les écoles.

Bibliographie

Abadzi, H. (2006). *Efficient learning for the poor*. Washington, DC: The World Bank.

Abadzi, H., Crouch, L., Echegaray, M., Pasco, C., & Sampe, J. (2005). Monitoring basic skills acquisition through rapid learning assessments: A case study from Peru. *Prospects, 35*(2), 137–156.

Alegria, J., & Morais, J. (1979). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie, 183*, 251–270.

Alegria, J., & Mousty, P. (1996). The development of spelling procedures in French-speaking, normal and reading-disabled children: Effects of frequency and lexicality. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*(2), 312–338.

Arnaud, A., & Lancelot, C. (1960). *Grammaire générale et raisonnée – Grammaire de Port Royal*. Paris: Prault fils l'Ainé.

AskOxford.com. (n.d.). *Ask the experts: Frequently asked questions, Words*. Retrieved April 2008 from http://www.askoxford.com/asktheexperts/faq/aboutwords/frequency?view=uk

Baddeley, A. D. (1983). Working memory. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B302,* 311–324.

Barnes, M.A., & Dennis, M. (1996). Reading comprehension deficits arise from different sources: Evidence from readers with and without brain pathology. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 251–278). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., Ziegler, J. C. (2008). Study of causal factors of reading impairment in a sample of 1062 7- to 8-year-old children. *Archives de Pédiatrie, 15*(6), 1058–1067.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds in learning to read: A causal connection. *Nature, 301,* 419–421.

Bruck, M., Genesee, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 145–162). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology, 92,* 107–139.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12*, 169–190.

Carver, R. P. (1976). Word length, prose difficulty and reading rate. *Journal of Reading Behavior, 8*, 193–204.

Carver, R. P. (1998). Predicting reading level in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: Testing theory relevant to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 10*, 121–154.

Casalis, S., Colé, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia, 54*(1), 114–138.

Casalis, S., & Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12*, 303–335.

Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 151–164.

Center for Global Development. (2006). *When will we ever learn? Improving lives through impact evaluation*. Retrieved January 2007 from www.cgdev.org/files/7973_file_WillWeEverLearn.pdf

Centre d'Expertise Collective, Institut National de la Santé et de la Recherche Medicale (INSERM) (Eds.). (2007). *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie. Bilan des données scientifiques*. Paris: INSERM. Récupérée à partir du http://ist.inserm.fr/basisrapports/dyslexie.html

Chabbott, C. (2006). Accelerating early grades reading in high priority EFA Countries: A desk review. Retrieved from http://www.equip123.net/docs/E1-EGRinEFACountriesDeskStudy.pdf

Chiappe, P., Siegel, L., & Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 6*(4), 369-400.

Children's Literacy Initiative. (2000). *Dictation task*. Retrieved March 2007 from http://www.cliontheweb.org/pd_asmntsamp2.html

Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Ortonville, Michigan: Cornucopia Books.

Colé, P., Magnan, A., & Grainger, J. (1999). Syllable-sized units in visual word recognition: Evidence from skilled and beginning readers. *Applied Psycholinguistics, 20*, 507–532.

Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'Année Psychologique, 104*, 701–750.

Colé, P., Sprenger-Charolles, L., Siegel, L., & Jimenez-Gonzales, J. E. (2004, June). *Syllables in learning to read in English, French and Spanish.* Paper presented at the SSS-R Congress, Amsterdam, Netherlands.

Crouch, L. (2006). *La fluidez lectora como indicador operacional*. Unpublished manuscript. Washington, DC: RTI International.

Crouch, L., & Winkler, D. (2007). *Governance, management and financing of Education for All: Basic frameworks and case studies*. Unpublished manuscript. Washington, DC: RTI International.

Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading, 10*(3), 277–299.

Delahaie, M., Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2007). Une double évaluation des effets de lexicalité chez des faibles lecteurs et des très faibles lecteurs comparativement à des normolecteurs de même age et de même niveau de lecture (données longitudinales du CP au CE1). *L'Année Psychologique, 107*, 361–396.

Deltour, J-J. & Hupkens, D. (1980). *Test de vocabulaire actif et passif pour enfants de 5 à 8 ans (TVAP 5-8).* Braine-le-Château, Belgique: Editions de l'Application des Techniques Modernes (ATM). Nouvel étalonnage en 1998.

Denton, C. A., Ciancio, D. J., & Fletcher, J. M. (2006). Validity, reliability, and utility of the observation survey of early literacy achievement. *Reading Research Quarterly, 41*(1), 8–34.

Department for Children, Schools and Families. (2006). *The new conceptual framework for teaching reading: The "simple view of reading." Overview for literacy leaders and managers in schools and early years settings*. Retrieved August 2007 from www.standards.dfes.gov.uk/eyfs/resources/downloads/paper_on_searchlights_model.pdf

Desrochers, A., & Saint-Aubin, J. (2008). Sources de materiel en français pour l'élaboration d'épreuves de compétences en lecture et en écriture. *Revue Canadienne d'Education, 31*(2), 305–326.

Dolch, E. (1948). *Problems in reading*. Champaign, Illinois: The Garrard Press.

Dunn, L. M., & Markwardt, F. C. (1970). *Examiner's manual: Peabody Individual Achievement Test*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.

Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Echelle de vocabulaire en images Peabody: Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test.* Toronto, Canada: Psycan.

Ecalle, J., & Magan, A. (2007). Development of phonological skills and learning to read in French. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 153–167.

Educational Testing Service. (2005). *Dictation assessment*. Retrieved March 2007 from http://www.pathwisestore.com/index.asp?PageAction=VIEWPROD&ProdID=161

Ehri, L. C. (1998). Word reading by sight and by analogy in beginning readers. In C. Hulme & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders* (pp. 87–111). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 393–447.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 250–287.

Ehri, L., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly, 20*, 163–179.

Elley, W. (1992). *How in the world do students read?* Edited by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Hamburg: Grindeldruck GMBH.

Eme, E., & Golder, C. (2005). Word-reading and word-spelling styles of French beginners: Do all children learn to read and spell in the same way? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18*(2), 157–188.

Espin, C., & Foegen, A. (1996). Validity of three general outcome measures for predicting secondary students: Performance on content-area tasks. *Exceptional Children, 62*, 497–514.

Espin, C., & Tindal, G. (1998). Curriculum-based measurement for secondary students. In M. R. Shin (Ed.), *Advanced applications of curriculum-based measurement*. New York: Guilford Press.

Feldman, L. B., Rueckl, J., DiLiberto, K., Pastizzo, M., & Vellutino, F. (2002). Morphological analysis by child readers as revealed by the fragment completion task. *Psychonomic Bulletin, 9*(3), 529–535.

Filmer, D., Hasan, A., & Pritchett, L. (2006). *A millennium learning goal: Measuring real progress in education*. Washington, DC: The World Bank.

Foorman, B. R., Jenkins, L., & Francis, D. J. (1993). Links between segmenting, spelling and reading words in first and second grades. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5*, 1–15.

Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *18*, 129–155.

Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239–256.

Gelb, I. J. (1952). *A study of writing: The foundations of grammatology*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skills. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 16,* 430–445.

Good, R. H., III, Simmons, D. C., & Smith, S. B. (1998). Effective academic interventions in the United States: Evaluating and enhancing the acquisition of early reading skills. *School Psychology Review, 27*(1), 45–56.

Goswami, U., Gombert, J. E., & de Barreira, L. F. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics, 19*, 19-52.

Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia, 46,* 3–20.

Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7,* 6–10.

Guttentag, R. E., & Haith, M. M. (1978). Automatic processing as a function of age and reading ability. *Child Development, 49,* 707–716.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher, 59*(7), 636–644. Retrieved from http://www.ncsip.org/docs/Hasbrouck%20and%20Tindal%20fluency%20norms%20article.pdf

Hirsch, E. D., Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *American Educator, 27*(1), 1–44.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*, 127–160.

Hoover, W.A., & Tunmer, W. (1993). The components of reading. In G.B. Thompson, W.E. Tunmer, & T. Nicholson (Eds.), *Reading acquisition processes* (pp. 1–19). Adelaide, Australia: Multilingual Matters.

Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*(1), 2–28.

International Literacy Institute (ILI) & United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2002). *Towards guidelines for the improvement of literacy assessment in developing countries: Conceptual dimensions based on the LAP [Literacy Assessment Practices] project*. Philadelphia, Pennsylvania: ILI. Retrieved from http://www.literacy.org/products/ili/pdf/LAPGuidelines.pdf

International Reading Association. (2007). *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Retrieved January 2008 from www.reading.org/resources/issues/status.html

Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21*, 85–97.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 437–447.

Kame'enui, E. J., Fuchs, L., Francis, D. J., Good, R. H., III, O'Connor, R. E., Simmons, D. C., et al. (2006). The adequacy of tools for assessing reading competence: A framework and review. *Educational Researcher, 35*(4), 3–11.

Kaminski, R. A., Good, R. H., III, Baker, D., Cummings, K., Dufour-Martel, C., Fleming, K., et al. (2006). *Position paper on use of DIBELS for system-wide accountability decisions*. Retrieved January 2007 from www.cde.state.co.us/action/CBLA/Accountability_2006-11-16.pdf

Kandel, S., Soler, O., Valdois, S., & Gros, C. (2006). Graphemes as motor units in the acquisition of writing skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*, 313–337.

Keenan, J. M., & Betjemann, R. S. (2006). Comprehending the Gray Oral Reading Test without reading it: Why comprehension tests should not include passage-independent items. *Scientific Studies of Reading, 10*, 363–380.

Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12, 281–300.

Khomsi, A., & Khomsi, J. (2003). *Bilan de Lecture Informatisé* (BLI). Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).

Kipffer-Piquard, A. (2003). *Etude longitudinale prédictive de la réussite et de l'échec spécifiques à l'apprentissage de la lecture (suivi de 85 enfants de 4 à 8 ans).* Thèse de doctorat non publieé. Université Denis Diderot, Paris.

Laing, E., & Hulme, C. (1999). Phonological and semantic processes influence beginning readers' ability to learn to read words. *Journal of Experimental Child Psychology, 73,* 183–207.

Laxon, V., Rickard, M., & Coltheart, V. (1992). Children read affixed words and non-words. *British Journal of Psychology, 83,* 407–423.

Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C, & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés.* Lille, France: Presse du Septentrion.

Lefavrais, P. (1986). *La pipe et le rat: L'évaluation du savoir lire.* Issy-les-Moulineaux, France: Editions des Applications Psychotechniques.

Lennox, C., & Siegel, L. S. (1993). Visual and phonological spelling errors in subtypes of children with learning disabilities. *Applied Psycholinguistics 14,* 473–488.

Leslie, L. & Caldwell, J. (2001). *Qualitative Reading Inventory-3*. New York: Addison Wesley Longman.

Lété, B., Peereman, R., & Fayol, M. (2008). Consistency and word-frequency effects on spelling among first- to fifth-grade French children: A regression-based study. *Journal of Memory and Language, 58*(4), 952–977.

Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). MANULEX: A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers, 36*(1), 156–166. Retrieved from http://leadserv.u-bourgogne.fr/bases/manulex/manulexbase/Manulex.pdf

Leybaert, J., & Content, A. (1995). Reading and spelling acquisition in two different teaching methods: A test of the independence hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 7,* 65–88.

Linan-Thompson, S., & Vaughn, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction: Grades K-3*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Linan-Thompson, S., & Vaughn, S. (2007). *Research-based methods of reading instruction for English language learners: Grades K-4*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lonigan, C., Wagner, R., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. (2002). *Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing (Pre-CTOPPP).* Tallahassee: Department of Psychology, Florida State University.

Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12*(3–4), 191–218.

Manis, F. R., Custodio, R., & Szeszulski, P.A. (1993). Development of phonologic and orthographic skills: A 2-year longitudinal study of dyslexic children. *Journal of Experimental Child Psychology, 56,* 64–86.

Martinet, C., Valdois, S., & Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of reading acquisition. *Cognition, 91,* B11–22.

McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly, 45,* 285–308.

Megherbi, H., Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2006). Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: Contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education, XXI, 2,* 135–147.

Moats, L. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers.* Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Moats, L. (2004). *Language essentials for teachers of reading and spelling*. Frederick, Colorado: Sopris West Educational Services.

Morais, J., Bertelson, P. Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition, 24,* 45–64.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition, 7,* 323–333.

Mullins, I., Martin, M., Gonzalez, E., & Chrostowski, S. (2004). *TIMSS 2003 international mathematics report.* Boston, Massachusetts: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754).* Retrieved August 2007 from http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report_pdf.pdf

National Literacy Panel. (2004). *National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth: Progress report*. Retrieved August 2007 from http://www.cal.org/natl-lit-panel/reports/progress.pdf

Olson, R. K., Forsberg, H., Wise, B., & Rack, J. (1994). Mesurement of word recognition, orthographic and phonological skills. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 243–275). Baltimore/London/Toronto/Sydney: Paul H. Brookes.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Retrieved January 2008 from http://www.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html

Orr, D. B., & Graham, W. R. (1968). Development of a listening comprehension test to identify educational potential among disadvantaged junior high school students. *American Educational Research Journal, 5*(2), 167–180.

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2006). Chapter 2: Assessments of early reading. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, 6th Edition* (Vol. 4: Child Psychology in Practice). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.

Parviainen, T., Helenius, P., Poskiparta, E., Niemi, P., & Salmelin, R. (2006). Cortical sequence of word perception in beginning readers. *Journal of Neuroscience, 26*(22), 6052–6061.

Peereman, R., & Content, A. (1998). *Quantitative analysis of orthography to phonology mapping in English and French.* Retrieved from http://homepages.vub.ac.be/~acontent/OPMapping.html

Peereman, R., & Content, A. (1999). LEXOP: A lexical database providing orthography-phonology statistics for French monosyllabic words. *Behavioral Methods, Instruments and Computers, 31*, 376–379.

Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). MANULEX-Infra: Distributional characteristics of infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods, 39*, 593–603.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first-grade children. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*, 283–319.

Perfetti, C. A., Goldman, S. R., & Hogaboam, T. W. (1979). Reading skill and the identification of words in discourse context. *Memory and Cognition, 7*(4), 273–282.

Perfetti, C. A., & Zhang, S. (1995). The universal word identification reflex. In D. L. Medin (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 33, pp. 159–189). San Diego, California: Academic Press.

Pothier, B., & Pothier, P. (2002). *EOLE: Echelle d'acquisition en orthographe lexicale.* Paris: Retz.

Pratham. (2005). *Annual Status of Education Report (ASER): Final report*. Retrieved April 2006 from http://www.pratham.org/aserrep.php

Programme for International Student Assessment (PISA). (2000). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000.* Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). (2003). *International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, Massachusetts: Boston College.

Rack, J., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly, 27*, 29–53.

Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin, 124*, 372–422.

Rey, A., Ziegler, J. C., & Jacobs, A. (2000). Graphemes are perceptual reading units. *Cognition*, 75, B1–12.

Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75–119). Timonium, Maryland: York Press.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neumann & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–117). New York: Guilford Press.

Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In S. B. Neumann & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, 173–182). New York: Guilford Press.

Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 319–337). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*, 143–174. Retrieved from http://www.psycho.univ-paris5.fr/IMG/pdf/2003_Seymour.pdf

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition, 55*, 151–218.

Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology, 72*, 95–129.

Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 213–233.

Share, D. L. (2008). On the Anglocentrism of current reading research and practice: The perils of overreliance on an “outlier orthography.” *Psychological Bulletin, 134*, 584–615.

Share, D. L., Jorm, A., Maclearn, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Education Psychology, 76,* 1309–1324.

Siegel, L. S. (1998). Phonological processing deficits and reading disabilities. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 141–160). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Siegel, L. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *22,* 469–478.

Siegel, L. S., & Faux, D. (1989). Acquisition of certain grapheme-phoneme correspondences in normally achieving and disabled readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *1*, 37–52.

Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *12*(3–4), 219–252.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children and National Academy Press.

Sprenger-Charolles, L. (2008). Early grade reading assessment (EGRA): Résultats d'élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris à lire en français et en wolof—Rapport pour la Banque Mondiale. Récupérée à partir du http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADL692.pdf

Sprenger-Charolles, L., Bogliotti, C., Leloup, G., & Kipffer-Piquard, A. (Sous presse). Déficits en et hors lecture chez des dyslexiques de 17 ans et prédicteurs précoces (à 5 ans) de ces déficits: Comparaison avec des contrôles de même âge chronologique. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE).*

Sprenger-Charolles, L., & Bonnet, P. (1996). New doubts on the importance of the logographic stage. *Current Psychology of Cognition, 15,* 173–208.

Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Béchennec, D., & Kipffer-Piquard, A. (2005). French normative data on reading and related skills: From EVALEC, a new computarized battery of tests. *European Review of Applied Psychology, 55,* 157–186.

Sprenger-Charolles, L., Colé P., Lacert, P., & Serniclaes, W. (2000). On subtypes of developmental dyslexia: Evidence from processing time and accuracy scores. *Canadian Journal of Experimental Psychology. 54,* 88–104.

Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Serniclaes, W. (2006). *Reading acquisition and developmental dyslexia.* New York: Psychology Press.

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L., Béchennec, D., & Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading and in spelling: A four year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 84,* 194–217.

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., & Bonnet, P. (1998). Phonological mediation and orthographic factors in reading and spelling. *Journal of Experimental Child Psychology, 68,* 134–155.

Stage, S. A., & Wagner, R. K. (1992). Development of young children's phonological and orthographic knowledge as revealed by their spellings. *Developmental Psychology, 28,* 287–296.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21,* 360-406.

Stanovich, K. E. (1990). Concepts in developmental theories of reading skill: Cognitive resources, automaticity, and modularity. *Developmental Review, 10,* 72-100.

Stanovich, K. E (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 32,* 350–361.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.

Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 24–53.

Stuart, M., & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition, 30,* 139–151.

Taylor, S. E. (1965). Eye movements in reading: Facts and fallacies. *American Educational Research Journal, 2,* 187–202.

Torgesen, J. K. (1998). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *America Educator/American Federation of Teachers, 22,* 32–39.

Torgesen, J. K., & Davis, C. (1996). Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 63,* 1–21.

Treiman, R., Mullennix, J., Bijeljac-Babic, R., & Richmond-Welty, E. D. (1995). The special role of rimes in the description, use, and acquisition of English orthography. *Journal of Experimental Psychology: General, 124,* 107–136.

Treiman, R., Tincoff, R. Rodriguez, K., Monzaki, A., & Francis, D. J. (1998). The foundations of literacy: Learning the sounds of the letters. *Child Development, 69,* 1524–1540.

Van Ijzendoorn, M. H., & Bus, A. G. (1994). Meta-analytic confirmation of the non-word reading deficit in developmental dyslexia. *Reading Research Quarterly, 29,* 266–275.

Wagner, D. A. (2003). Smaller, quicker, cheaper: Alternative strategies for literacy assessment in the UN Literacy Decade. *International Journal of Educational Research, 39,* 293–309.

Waters, G. S., Bruck, M., & Seidenberg, M. S. (1985). Do children use similar cognitive processes to read and spell words? *Journal of Experimental Child Psychology, 39,* 511–530.

Waters, G. S., Seidenberg, M. S., & Bruck, M. (1984). Children's and adults' use of spelling-sound information in three reading tasks. *Memory and Cognition, 12,* 293–305.

West, R. F., & Stanovich, K. E. (1978). Automatic contextual facilitation in readers of three ages. *Child Development, 49,* 717–727.

Wiederholt, J. L., & Bryant, B. R. (1992). *Gray Oral Reading Tests* (3rd ed.). Austin, Texas: Pro-Ed.

Wiederholt, J. L., & Bryant, B. R. (2001). *Gray Oral Reading Tests* (4th ed.). Austin, Texas: Pro-Ed.

Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III tests of achievement*. Itasca, Illinois: Riverside.

World Bank. (2007). *Por una educación de calidad para el Perú: Estándares, rendición de cuentas, y fortalecimiento de capacidades*. Washington, DC.

World Bank: Independent Evaluation Group. (2006). *From schooling access to learning outcomes—An unfinished agenda: An evaluation of World Bank support to primary education*. Washington, DC.

Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindall, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement* (Fall), 4–12.

Zeno, S. M., Ivenz, S. H., Millard, R. T., & Duvvuri, R. (1995). *The educator's word frequency guide*. Brewster, New York: Touchstone Applied Science Associates.

Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 13*(1), 3–29.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. *Developmental Science, 9,* 429–436.

Ziegler, J. C., Pech-Georgel, C., George, F., & Lorenzi, C. (2009). Speech-perception-in-noise deficits in dyslexia. *Developmental Science,* published online 25 February 2009. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00817.x

Annexe A : Normes : lecture à haute voix de mots isolés en 1 minute

Distribution des notes en centiles de l'épreuve « Lecture en Une Minute » du logiciel Bilan de Lecture Informatisé. LUM (épreuve totale), EO = erreurs d'oralisation.[1]

	Mots lus en 1 minute	Erreurs d'oralisation
Grade 2 (CE1)		
10	17,2	10,0
25	25,0	8,0
50	38,0	6,0
75	48,0	3,0
90	55,0	1,0
Grade 3 (CE2)		
10	34,0	7,9
25	43,5	6,0
50	56,0	4,0
75	68,5	2,0
90	77,0	1,0
Grade 4 (CM1)		
10	50,0	7,0
25	55,5	4,5
50	69,0	3,0
75	78,0	2,0
90	85,9	1,0
Grade 5 (CM2)		
10	57,6	5,4
25	66,0	4,0
50	76,0	3,0
75	88,0	1,0
90	97,4	1,0

Ce test pose toutefois quelques problèmes pour au moins deux raisons. En effet, il contient des mots courts très fréquents (comme les articles « un », « le ») et des mots qui sont à la fois longs et rares (comme « anthropophage ») et donc probablement inconnus des jeunes enfants. Il inclut aussi des mots qui, en dehors du contexte, peuvent se lire de deux façons, comme « est » qui se lit /E/ dans « il est » et /Est/ dans « à l'est d'Eden ».

[1] Khomsi, A., et Khomsi, J. (2003). Bilan de Lecture Informatisé (BLI). Paris: ECPA.

Annexe B. Batterie d'évaluation de la lecture en début du primaire (langue française)

Evaluation du niveau de lecture au début du primaire : fin CP (Grade 1) à fin CE1(Grade 2)

Liliane Sprenger-Charolles* et Pascale Colé**

*** Centre National de la Recherche Scientifique, Laboratoire de Psychologie de la Perception (CNRS/LPP) et Paris-Descartes**
**** CNRS, Laboratoire de Psychologie Cognitive (LPC) et Université de Provence**

OBJECTIFS & PRINCIPES DES EPREUVES

Section 1. Vocabulaire

Objectif : évaluer le niveau de vocabulaire, ce qui est particulièrement important quand certains enfants apprennent à lire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

Principes : Le niveau de vocabulaire est vérifié à partir de tâches de désignation ou de mime pour des mots (noms et verbes) plus ou moins fréquents qui désignent des parties du corps (genou, index, hanche…), des termes de l'environnement (un crayon, le coin de la table…), des termes du vocabulaire scolaire (carré, cercle, triangle, rectangle…), des termes spatiaux (sous, sur…) ou encore à partir de mots qui réfèrent à des actions (sourire, s'étirer…).[1] Certains de ces mots sont présents dans les

[1] Une première version de ce test a été utilisée au NIGER avec plan (environ 500 enfants).

évaluations du niveau de vocabulaire destinées aux enfants de 4 à 9 ans.[2]

Section 2. Compréhension orale et compréhension écrite (voir les sections 6 et 7)

Objectifs : vérifier le niveau de compréhension orale et le niveau de compréhension écrite et leurs relations. On évalue la compréhension sur la base d'un texte injonctif (écouter ou lire pour faire[3]), en tenant compte, entre autres, des relations anaphoriques (reprises : tu prends le crayon puis tu le poses…), spatiales (tu le poses sur la table...) et temporelles (et après tu prends…).

Principes : L'épreuve de compréhension orale (section 2) est construite sur la même base que la première épreuve de compréhension écrite (section 6 : lecture à haute voix). Ces deux épreuves sont le moins possible chargées en mémoire. De plus, le vocabulaire utilisé est principalement celui qui est évalué dans l'épreuve de vocabulaire. La compréhension écrite est aussi évaluée sur la base de deux autres épreuves (sections 7 et 8), qui sont passées en lecture silencieuse.

Section 3. Lecture (à haute voix) de mots familiers (Test 1 minute)

Objectif : Vérifier le niveau de lecture (précision et temps) de mots familiers, cette capacité étant celle qui, en plus du niveau de vocabulaire et de compréhension orale, permet de rendre compte du niveau de compréhension écrite.

Principes : Lecture à haute voix de mots en une minute (60 mots, 10 par ligne). Les mots choisis sont fréquents : ils ont été sélectionnés parmi les 1000 premiers mots des manuels du premier grade[4] et, pour la majorité d'entre eux, ils sont « faciles à lire » : en l'occurrence, courts (une ou deux syllabes), réguliers sur le plan des correspondances graphèmes-phonèmes (CGP), et ils ne comportent que peu de groupes consonantiques. En plus, dans la mesure ou cette épreuve ne s'adresse pas uniquement à des natifs, on a évité d'utiliser massivement certaines caractéristiques spécifiques à l'orthographe et/ou à la phonologie du français (voyelles nasales, « u » opposé à « ou », finales de mots muettes), au moins dans les premières lignes.

Plus précisément, les mots sélectionnés contiennent tous les graphèmes les plus fréquents du français. Il y a, comme en français, une majorité de mots réguliers (38). Certains ne comportent que des graphèmes d'une seule lettre, d'autres intègrent un graphème de plus d'une lettre. Il y a aussi quelques mots (12) comportant un (ou plusieurs) graphème(s) dont la prononciation dépend du contexte (s = /s/ ou /z/ ; g = /g/ ou /j/ ; c = /k/ ou /s/). Enfin, certains items ne peuvent être lus correctement en utilisant

[2] Deltour, J-J. & Hupkens, D. (1980). *Test de vocabulaire actif et passif pour enfants de 5 à 8 ans (TVAP 5-8).* Braine-le-Château, Belgique : Editions de l'Application des Techniques Modernes (ATM). Nouvel étalonnage en 1998; et Dunn, L.M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. 1993. *Echelle de vocabulaire en images Peabody: Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test.* Toronto, Canada: Psycan.

[3] Ce qui est une situation fréquente dans le contexte scolaire (l'enfant doit, par exemple, lire ou écouter pour faire un exercice) ou dans l'environnement familial (l'enfant doit, par exemple, lire pour construire un jouet, pour faire une recette de cuisine…).

[4] Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). MANULEX: A lexical database from French readers. *Behavior Research Methods, 36(1),* 156–166.

les CGP (10 items qui ont une consonne muette en fin de mot ou une autre irrégularité). Les autres difficultés sont liées à la présence de groupes consonantiques.

Section 4. Lecture (à haute voix) de mots inventés (Test 1 minute)

Objectif : Vérifier le niveau de lecture (précision et temps) de mots inventés, niveau dont dépend largement le niveau en lecture de mots fréquents.

Principes : Lecture à haute voix de mots inventés en une minute (60 mots, 10 par ligne). Les items choisis sont appariés aux mots fréquents en longueur, en structure syllabique et en difficultés orthographiques. Par rapport aux mots fréquents, les mots inventés ont aussi approximativement le même nombre de voyelles nasales et d'autres graphèmes de plus d'une lettres, qu'il s'agisse de graphèmes vocaliques (ou, ai, eau…) ou consonantiques (ch, gn). Par contre, il est impossible d'inventer des mots irréguliers ou se terminant par une consonne qui serait obligatoirement muette. Tous les mots inventés sont donc réguliers sur le plan des correspondances graphème-phonème, mais 20 d'entre eux ont un graphème dont la prononciation dépend du contexte (s = /s/ ou /z/ ; g = /g/ ou /j/ ; c = /k/ ou /s/).

Section 5. Lecture (silencieuse) et compréhension de mots (Test 1 minute)

Objectif : A la différence de l'épreuve de lecture à haute voix de mots (section 3), cette épreuve permet d'évaluer un certain niveau de compréhension lexicale: les enfants devant indiquer, parmi une liste de mots, ceux qui correspondent à des noms d'animaux[5].

Principes : Le niveau de lecture de mots est vérifié à partir d'une tâche de lecture silencieuse de mots (en une minute). Les mots ont été choisis sur les mêmes bases que pour l'épreuve précédente : en particulier ils sont fréquents, c'est-à-dire inclus dans les 1000 premiers items du premier grade d'après MANULEX (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004). Plus précisément, 50 noms d'animaux (insectes exclus) sont présentés parmi d'autres mots désignant des items appartenant à différentes catégories sémantiques (fruits et légumes, moyens de transport, vêtements ou linge de maison et objets divers). Il y a en tout 108 mots répartis sur 18 lignes (6 par lignes avec 2/4 noms d'animaux dans chacune). Les items sont présentés en ordre croissant de difficulté: longueur, ainsi que niveau de complexité et de régularité des correspondances graphème-phonème.

Section 6. Lecture (à haute voix) et compréhension d'énoncés

Objectifs : Cette épreuve poursuit les mêmes objectifs que celle de lecture à haute voix de mots fréquents, mais les mots sont insérés dans un contexte. Il est tenu compte de

[5] Cette épreuve s'inspire du test "La pipe et le rat" (P. Lefavrais, 1986, *La pipe et le rat: L'évaluation du savoir lire (*Issy-les-Moulineaux: Editions des Applications Psychotechniques). Elle ne comporte toutefois que des noms d'animaux fréquents. On a aussi évité les mots irréguliers, surtout dans les premières lignes, parce que, en fin de CP, les enfants français ne lisent que peu de mots irréguliers (L. Sprenger-Charolles, L. S. Siegel, & P. Bonnet, 1998, Phonological mediation and orthographic factors in reading and spelling. *Journal of Experimental Child Psychology, 68,* 134–155). Les noms d'insectes ont aussi été exclus, ces animaux n'étant pas classés comme tels par certains enfants. Enfin, les noms ne désignant pas des animaux réfèrent à des entités appartenant à des catégories sémantiques plus homogènes que celles du test d'origine.

la précision et du temps de lecture (toutefois il ne s'agit pas d'une épreuve en « 1 minute »).

Principes : La compréhension écrite est vérifiée avec une épreuve construite sur les mêmes bases que celle de compréhension orale (voir section 2), ces deux épreuves étant le moins que possible chargées en mémoire. Le vocabulaire utilisé est principalement celui qui est évalué dans l'épreuve de vocabulaire. L'enfant doit mimer ce qu'il lit.

Section 7. Lecture (silencieuse) et compréhension d'énoncés (maximum accordé : 2 minutes)

Objectifs et principes : Identiques à ceux de l'épreuve précédente, la principale différence est que l'enfant doit lire silencieusement, sa tâche étant de tracer un itinéraire entre plusieurs endroits.

Section 8. Lecture (silencieuse) et compréhension d'énoncés (Test 1 minute)

Objectifs et principes : L'enfant doit lire silencieusement plusieurs énoncés courts et, pour chacun d'eux, choisir parmi 4 mots celui qui permet de le compléter (test dit de « closure »).

Principes : Les énoncés sont courts (pas plus de 10-12 mots, ce qui permet d'éviter de surcharger la mémoire) et les mots utilisés dans ces énoncés, tout comme ceux qui sont proposés pour les compléter, sont fréquents (ce qui permet d'éviter les biais dus à des différences de niveau de vocabulaire). Quatre mots sont proposés au choix, un seul permet de compléter correctement l'énoncé, un autre étant très proche de ce dernier (par exemple : « poisson / poison » ou encore « douche » / « touche »).

Section 9. Ecriture de mots familiers

Objectifs : Evaluer les capacités d'écriture. Cette épreuve est incluse dans la batterie proposée en raison de l'asymétrie entre les correspondances graphèmes-phonèmes (utilisées pour lire) et phonèmes-graphèmes (utilisées pour écrire) en français.

Principes : Afin de comparer lecture et écriture, cette épreuve comporte des mots (8) utilisés dans l'épreuve de lecture (6 réguliers dont 2 avec des graphèmes contextuels, et 2 irréguliers). Les mots ont été aussi choisis en fonction du niveau de réussite en fin de CP: pour chacune des catégories, il y a au moins un mot qui, d'après des données normatives,[6] est correctement orthographié par au moins 70% des enfants.

Section 10. Analyse phonémique : Ecriture de mots inventés

Objectifs : Evaluer, via l'écriture de mots inventés, trois capacités essentielles pour apprendre à lire dans une écriture alphabétique : les capacités de segmentation et d'assemblage de phonèmes[7] et celles de discrimination phonémique.

Principes : Cette épreuve comporte 8 items de différentes structures syllabiques : CV, CVC et CCV (C=consonne ; V=voyelle). Dans la mesure où on veut vérifier les

[6] Pothier, B., & Pothier, P. (2002). *EOLE : Echelle d'acquisition en orthographe lexicale.* Paris : Retz.

[7] Cf. Torgesen, J.K., & Davis, C. (1996). Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*, 1–21.

capacités phonémiques des enfants, on a évité les phonèmes qui ont de trop nombreuses représentations graphémiques (é), ainsi que ceux qui se représentent par plus d'une lettre (les voyelles nasales, par exemple). Les configurations sélectionnées sont légales en français (par exemple, il n'y a pas de clusters tels que « dl » ou « t », ou encore il n'y a pas d'items se terminant par un « v »).

Protocole pour l'examinateur

Section 1. Vocabulaire[8]

Matériel nécessaire : une chaise, une table, plus, devant l'examinateur : une boite, un crayon, un stylo, et une feuille sur laquelle est dessiné un carré, un rectangle, un losange, un triangle, un cube, un cercle, un ovale, une étoile.

Vous allez demander à l'élève de montrer des parties de son corps, des objets de son environnement, et de faire différentes actions.

Barrer les items pour lesquels l'élève n'a pas répondu ou a donné une réponse incorrecte. Si l'élève s'est corrigé par la suite (auto-correction), vous comptez la réponse comme étant correcte et vous entourez l'item que vous avez barré.

Arrêt : si l'élève n'a pas été capable de désigner correctement au moins trois parties du corps

A. Partie du corps

Consigne pour l'élève: Je vais te dire un mot qui désigne une partie de ton corps. Tu devras me montrer la partie de ton corps que ce mot désigne. Par exemple, montre-moi « ton nez », « ton œil ».

Montre-moi:	Nombre de réponses correctes
ton genou – ton index – ton épaule – ton coude	/ 4
ta cheville – ton poignet – ta narine – ta hanche	/ 4
Total correct :	/ 8
Arrêt si l'élève a correctement désigné moins de trois parties du corps et entourer la croix : X	

B. Mots de l'environnement

Consigne pour l'élève: Je vais te dire un mot et tu devras me montrer à quoi il correspond

Montre-moi:	Nombre de réponses correctes
un crayon – un stylo – un des coins de la table – le dossier de la chaise	/ 4
un cercle – un carré – un triangle – un cube	/ 4
Total correct :	/ 8

[8] Mots présents dans l'EVIP (Age [X]) ; genou [3] ; épaule [5 ½] ; coude [4] ; narine [6] ; carré [4] ; étirer [5]. Mots présents dans le TVAP 4-8 ans (position dans le test sur 30 mots [X]) : bailler [13/30] ; rire [6/30]

C. Termes spatiaux et actions

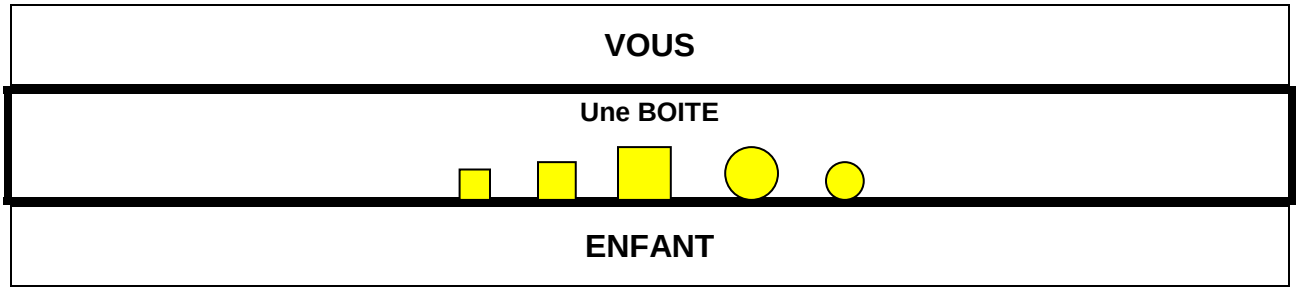
Consigne: Je vais encore te dire de faire quelque chose, et tu devras faire ce que je te dis : Tu mets le stylo	Nombre de réponses correctes
sur la boite – dans la boite – sous la boite – devant toi	/ 4
devant moi – au dessous de la boite – derrière toi – derrière moi	/ 4
Total correct :	/ 8

Consigne: Tu fais encore une fois ce que je te dis de faire :	
Tu te lèves – tu t'assieds – tu t'étires – tu bailles – tu souris – tu tousses	
Total correct :	/ 6

TOTAL GÉNÉRAL :	/ 30

Section 2. Compréhension orale

Matériel nécessaire : 3 carrés (1 petit, 1 moyen et 1 grand) et 2 ronds (1 petit, 1 grand) plus 1 boite



Vous allez lire à l'enfant le texte ci-dessous en trois morceaux en lui disant qu'il devra faire ce que vous allez lui dire de faire, comme dans l'exercice précédent. Vous devrez noter ce que l'enfant fait en mettant une croix dans la case correspondant: Réponse correcte, y compris après auto-correction (AC) et non-réponse (l'élève n'a rien fait).

Il ne faut pas montrer le texte à l'élève, cette épreuve est uniquement à l'oral.
Vous lisez entièrement chaque passage (sans attendre que l'enfant fasse la première action), lentement (environ 8 à 10 secondes pour chacun des 3 passages).

Faites démarrer le chronomètre au début de l'épreuve, lorsque vous dites le premier mot du premier texte (après l'exemple et après avoir montré les divers objets sur lesquels va porter cette épreuve). Vous arrêtez le chronomètre après la dernière réponse de l'enfant.

Arrêt : si l'élève n'a donné aucune réponse après le premier énoncé.

Consigne pour l'enfant: Je vais te dire de faire quelque chose, et après tu devras faire ce que je te dis, mais c'est plus long que tout à l'heure.
Par exemple, fais ce que je te demande : « tu mets ta main sur ta tête et après tu croises tes bras ».
- C'est très bien [si l'enfant a fait correctement les deux actions, successivement]
- [si l'enfant n'a pas répondu ou a répondu de façon incorrecte] Ecoute encore une fois et fais ce que je te demande de faire : « tu mets ta main sur ta tête et après tu croises les bras ».
- C'est très bien [si l'enfant a fait correctement les deux actions]. On continue ? Tu vois ce qui est devant moi : il y a une boite, 3 carrés, dont 1 petit, 1 moyen et 1 grand et 2 ronds, dont 1 grand et 1 petit [les montrer]. Je vais te demander de faire quelque chose avec eux.

Démarrer	Nb de Mots	Réponse correcte (y compris AC)	Non réponse
1. Tu prends le grand rond avec une main		/1	
et tu le mets sous la boite.	15	/1	
Réponses correctes et non réponses :		**/2**	

Arrêt si l'élève a lu moins de 3 mots et entourer la croix : X			
2. Avec l'autre main	16	/1	
tu prends le plus petit carré (2 points : 1 « carré », 1 « le plus petit »)		/2	
et tu le poses par terre.		/1	
Réponses correctes et non réponses :		**/4**	
3. Tu le ramasses	15	/1	
ensuite tu le poses entre les deux carrés		/1	
puis derrière la boite.		/1	
+1 point pour ordre correct		/1	
Arrêt ***Réponses correctes et non réponses :***		**/4**	
Total général : Réponses correctes et non réponses :		**/10**	
Temps total en secondes:……			

Section 3. Lecture à haute voix de mots familiers : Test 1 minute

Présentez à l'élève la feuille avec la liste des mots et les 2 exemples. Montrez d'abord les exemples et demandez à l'élève de les lire. Pour les exemples seulement, vous pouvez corriger l'élève en cas de non réponse ou de réponse incorrecte. Ensuite, faites passer l'épreuve, sans corrigez l'élève.

Faites démarrer le chronomètre au début de l'épreuve. Il faut barrer chaque mot que l'élève n'a pas lu ou a lu incorrectement. Si l'élève a donné une réponse erronée mais s'est corrigé par la suite (auto-correction : AC) vous entourez l'item que vous avez déjà barré. Si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot, après trois secondes vous lui demandez de continuer. Après une minute, vous mettez un crochet (]) après le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire), et vous lui demandez gentiment de s'arrêter.

Arrêt : quand l'élève a lu moins de trois mots des deux premières lignes.

Consigne: Tu vois cette feuille, tu vas lire tous les mots. Par exemple [montrer le premier exemple] : comment se lit ce mot [« ta »].
- Très bien [Si l'élève répond correctement] OU [Si l'élève n'a pas répondu ou a répondu incorrectement]:
- C'est « ta »

On continue ? [montrer le second exemple], comment se lit ce mot [« bol »].
- Très bien [Si l'élève répond correctement] OU [Si l'élève n'a pas répondu ou a répondu incorrectement]
- C'est « bol »

Maintenant, tu vas travailler tout seul et tu vas lire le mieux que tu peux tous les mots.

Fond blanc, caractère normal : Mots réguliers et ne contenant pas de graphème dont la prononciation dépend du contexte
Fond blanc, caractère gras et italique : Mots avec un graphème dont la prononciation dépend du contexte (s, c, g)
Fond gris : mots ne pouvant être lus en utilisant les CGP (non gras : consonne muette en finale ; gras : autres mots irréguliers)
Les mots qui comportent un « e » muet final sont également signalés dans le tableau (lettre soulignée), ce graphème pouvant poser des problèmes dans certains contextes, en particulier en pays créolophones.

(Essai : « ta » et « bol »)					Total	Mot avec graphème contextuel	Mot irrégulier
Début (rappel : arrêt après une minute)							
a	ou	la	au	tu	/5		
un	il	Eté	an	mur	/5		
Arrêt si l'élève a lu moins de 3 mots et entourer la croix : X							
ni	sur	Qui	vélo	par	/5		
feu	*ce*	Peur	ami	moto	/5	/1	
peau	lune	*Car*	lire	bon	/5	/1	
mardi	*col*	Avril	roi	faire	/5	/1	
facile	cheval	Vrai	ligne	porte	/5	/2	
autre	loup	Soir	*page*	*raisin*	/5	/1	/1
gare	sucre	Chat	matin	trésor	/5	/2	/1
grand	lundi	Rose	*visage*	six	/5	/2	/2
ciseau	août	Pays	balai	fille	/5	/1	/3

sept	lourd	femme	*garage*	hibou	/5	/1	/3
Arrêt si les mots ont été lus en une minute ou moins					/60	/12	/10

Nombre total de mots correctement lus en une minute:	/60
ATTENTION : Si l'élève termine en moins de 60 secondes ou quand, par erreur, vous avez oublié d'arrêter votre chronomètre : - Temps exact mis par l'élève : - Nombre total de mots correctement lus dans le temps indiqué ci-dessus :	
Nombre total de mots avec graphèmes contextuels correctement lus :	/12
Nombre total de mots irréguliers correctement lus :	/10

Section 4. Lecture à haute voix de mots inventés : Test 1 minute

Présentez à l'élève la feuille avec la liste des mots et les exemples. Montrez d'abord les exemples et demandez à l'élève de les lire. Pour les exemples seulement, vous pouvez corriger l'élève en cas de non réponse ou de réponse incorrecte. Ensuite, faites passer l'épreuve, sans corriger l'élève.

Faites démarrer le chronomètre au début de l'épreuve à l'endroit indiqué. Il faut barrer chaque mot que l'élève n'a pas lu ou a lu incorrectement. Si l'élève a donné une réponse erronée mais s'est corrigé par la suite (auto-correction : AC), vous entourez l'item que vous avez déjà barré. Si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot, après trois secondes vous lui demandez de continuer. Après une minute, mettez un crochet (]) après le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire) et vous lui demandez gentiment de s'arrêter.
Arrêt : Si l'élève a lu moins de 3 mots inventés des 2 premières lignes.

Consigne: Tu vois cette feuille, tu vas lire ce qui est écrit : des mots qui sont inventés, des mots martiens. Par exemple [montrer le premier exemple], comment se lit ce mot [« ti »].
- Très bien [Si l'élève répond correctement] OU [Si l'élève n'a pas répondu ou a répondu incorrectement]
- C'est « ti »

On continue ? [montrer le second exemple], comment se lit ce mot [« buk »].
- Très bien [Si l'élève répond correctement] OU [Si l'élève n'a pas répondu ou a répondu incorrectement]
- C'est « buk »

Maintenant tu vas travailler tout seul et tu vas lire le mieux que tu peux tous les mots.

Fond blanc, caractère normal : Mots réguliers et ne contenant pas de graphème dont la prononciation dépend du contexte
Fond blanc, caractère gras et italique : Mots avec un graphème dont la prononciation dépend du contexte (s, c, g)
Les mots qui comportent un « e » muet final sont également signalés dans le tableau (lettre soulignée), ce graphème pouvant poser des problèmes dans certains contextes, en particulier en pays créolophones.

(Essai : « ti » et « buk »)					Total	Mot avec graphème contextuel
Démarrer (rappel : arrêt après une minute)						
o	i	bi	ul	ti	/5	
ja	ol	Ata	dik	nar	/5	
Arrêt si l'élève a lu moins de 3 mots et entourer la croix : X						
vaf	zou	Dul	lévo	tur	/5	
veur	***co***	Neul	opa	timo	/5	/1
neau	lupe	***Cal***	tibe	chir	/5	/1
pirda	***gu***	ablir	sar	vaipe	/5	/1
cifale	chapir	Vro	rigne	***rosan***	/5	/2
aubre	louré	***Gur***	talpe	***ragife***	/5	/2
noge	torpe	Chil	***tésin***	***trosir***	/5	/3
bran	ranli	Ousir	***vigase***	bapre	/5	/2
gésin	***cibe***	krolir	mapé	***vige***	/5	/4

cipre	*gofi*	*tasin*	*cipé*	*puse*	/5	/4
Arrêt si les items ont été lus en une minute ou moins					/60	/20

Nombre total de mots correctement lus en une minute:	/60
ATTENTION : Si l'élève termine en moins de 60 secondes ou quand, par erreur, vous avez oublié d'arrêter votre chronomètre : Temps exact mis par l'élève : Nombre total de mots correctement lus dans le temps indiqué ci-dessus :	
Nombre total de mots avec graphèmes contextuels correctement lus	/20

Section 5. Lecture silencieuse et compréhension de mots : Test 1 minute

Montrez d'abord les exemples et demandez à l'élève de les lire en silence et d'entourer les noms d'animaux, rien que les noms d'animaux.

Faites démarrer le chronomètre au début de l'épreuve. Si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot, après trois secondes vous lui demandez de continuer. Après une minute, demandez à l'élève de s'arrêter et de vous indiquer ce qu'il était en train de lire. Vous mettez un «] » à cet endroit.

Critère d'arrêt : Si l'élève n'a rien entouré dans les deux premières lignes au bout de 10 secondes, arrêter l'épreuve (et entourer la croix)

Consigne pour l'élève: Tu vas lire ce qui est écrit dans ta tête, pas à haute voix. Chaque fois que tu vois un nom d'animal, tu devras l'entourer. Par exemple [montrer la première ligne], le premier mot est un nom d'animal : « chat ». Est-ce que tu vois d'autres noms d'animaux dans cette ligne ?
- Très bien [Si l'élève a correctement entouré ou montré « pigeon » et « ours »].
- Regarde, là il y a écrit « pigeon » et là « ours » [Si l'élève n'a pas répondu ou a répondu incorrectement]
- On recommence : peux-tu (ré)entourer tous les noms d'animaux qui sont dans cette ligne ?
- Très bien [Si l'élève a correctement entouré les trois noms d'animaux].

Maintenant, tu vas travailler seul et tu vas entourer les noms d'animaux que tu trouves sur chacune des lignes. Tu regardes bien les mots, l'un après l'autre, et tu n'entoures que les noms d'animaux. Si tu penses avoir fait une erreur, tu peux barrer le nom que tu viens d'entourer.

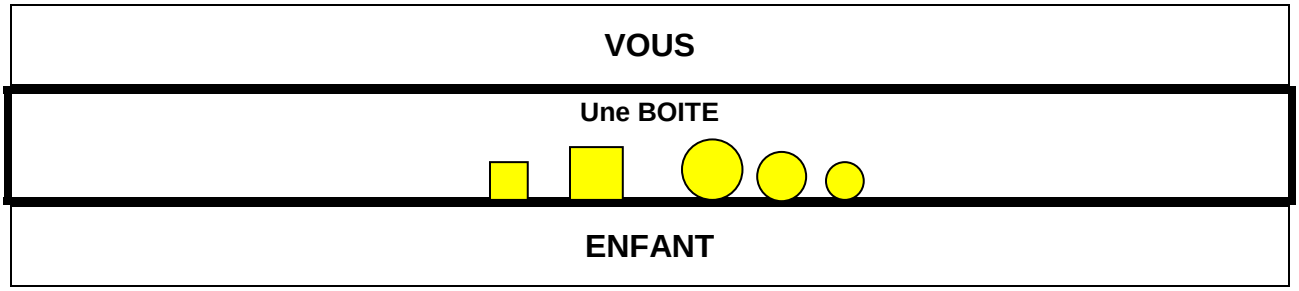
Feuille pour la correction						Mots entourés	
Exemple : chat, auto, porte, pigeon, ours, robe						Animal	Non animal
Démarrer (rappel : arrêt après une minute)							
âne	vélo	Pêche	**lion**	jupe	règle	/2	/3
seau	**lapin**	**Poule**	moto	**coq**	**rat**	/4	/3
Arrêt si l'élève n'a rien entouré an bout de 10 sec et entourer la croix : X							
chien	sapin	Stylo	**vache**	poire	**ours**	/3	/3
auto	pomme	**Singe**	fleur	radio	**tigre**	/2	/3
hibou	fusée	Balai	**loup**	**zèbre**	tapis	/3	/3
gomme	**tortue**	Tasse	**cheval**	costume	**souris**	/3	/3
bateau	rideau	**Lièvre**	orange	**cochon**	salade	/2	/4
canard	**girafe**	Tulipe	**requin**	ballon	avion	/3	/3
crayon	ananas	**phoque**	cloche	**mouton**	fraise	/2	/4
citron	**chèvre**	camion	**baleine**	savon	cravate	/2	/3
lézard	banane	**Loutre**	bureau	**taureau**	**vipère**	/4	/3
couteau	**castor**	tomate	**dauphin**	balance	**renard**	/3	/3
serpent	marteau	**chameau**	voiture	**corbeau**	raisin	/3	/3

autobus	**poussin**	pendule	**panthère**	armoire	bougie	/2	/3
éléphant	pantalon	**marmotte**	mouchoir	**autruche**	**jument**	/4	/3
arrosoir	**cigogne**	maillot	soucoupe	ceinture	**perroquet**	/2	/4
bouteille	**hérisson**	**pingouin**	saladier	**kangourou**	cartable	/3	/3
crocodile	oreiller	**écureuil**	**grenouille**	fauteuil	chaussette	/3	/3
Arrêt si le test est terminé en une minute ou moins						**/50**	**/58**

Nombre de noms d'animaux correctement entourés en une minute Nombre de noms qui ne sont pas des noms d'animaux incorrectement entourés en une minute	/50 /58
ATTENTION : Si l'élève termine en moins de 60 secondes ou quand, par erreur, vous avez oublié d'arrêter votre chronomètre, temps exact mis par l'élève Nombre total de mots correctement entourés dans le temps indiqué ci-dessus Nombre total de mots incorrectement entourés dans le temps indiqué ci-dessus	/sec. /50 /58

Section 6. Lecture (haute voix) et compréhension d'énoncés

Matériel nécessaire : 3 ronds (1 petit, 1 moyen et 1 grand) et 2 carrés (1 petit, 1 grand) plus 1 boite



L'élève va lire un texte par petits bouts et il devra faire ce qui est écrit dans chaque bout de texte.

Lecture : Faites démarrer le chronomètre quand l'élève commence à lire et arrêtez le chronomètre quand il termine sa lecture. Il faut barrer chaque mot que l'élève n'a pas lu ou a lu incorrectement. Si l'élève a donné une réponse erronée mais s'est corrigé par la suite (auto-correction : AC), vous entourez l'item que vous avez barré et vous comptez la réponse comme correcte. Si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot, après trois secondes vous lui demandez de continuer (Ne pas corriger l'élève pendant l'épreuve).

Arrêt : Vous arrêtez l'épreuve si l'élève n'a pas pu lire au moins 10 mots de la première phrase.

Compréhension : Après avoir lu chaque passage, l'élève doit faire ce qu'il a lu. Vous notez ce qu'il fait dans la colonne correspondant : Réponse correcte et non-réponse (l'élève n'a rien fait).

Consigne: Tu vas lire une histoire par petits bouts et après tu devras faire ce que tu as lu. Par exemple, lis ce passage [je mets une main dans mon dos et l'autre sur la table] et après fais ce que tu as lu.
- C'est très bien [si l'élève a fait correctement les deux actions]
- [si l'élève n'a pas répondu ou a répondu de façon incorrecte] Tu relis bien et tu fais ce que tu as lu.
- C'est très bien [si l'élève a fait correctement les deux actions].

Maintenant, tu vas travailler tout seul : tu lis et tu fais ce que tu as lu, après chaque petit texte. Comme tout à l'heure, tu vas devoir faire quelque chose une boite, 3 ronds, dont 1 petit, 1 moyen et 1 grand et 2 carrés, dont 1 grand et 1 petit [les montrer].

	Lecture	**Compréhension**	
Exemple : Je mets une main dans….	**Mots corrects et Tps**	**Réponse correcte**	**Non réponse**

Démarrer			
Je prends le grand carré avec une main		/1	
et je le mets dans la boite.		/1	
Mots corrects et Réponses correctes	**/15**	**/2**	
Arrêt: si l'élève n'a pas pu lire au moins 10 mots et entourer la croix : X			
Avec l'autre main		/1	
je prends le plus petit rond		/2 (1 point pour le rond +1 point pour le plus petit)	
et je le pose par terre.		/1	
Mots corrects et Réponses correctes	**/16**	**/4**	
Je le ramasse		/1	
je le pose ensuite entre les deux ronds		/1	
puis sous la boite		/1	
1 point pour ordre correct		/1	
Mots corrects et Réponses correctes	**/15**	**/4**	
Arrêt			
Total temps lecture **Total des mots corrects** **Total des réponses correctes**	**……secondes** **……/46**	**……/10**	

Section 7. Lecture silencieuse et compréhension d'énoncés

Demandez à l'élève de lire le texte silencieusement et dites lui qu'il devra faire ce qu'il va lire.

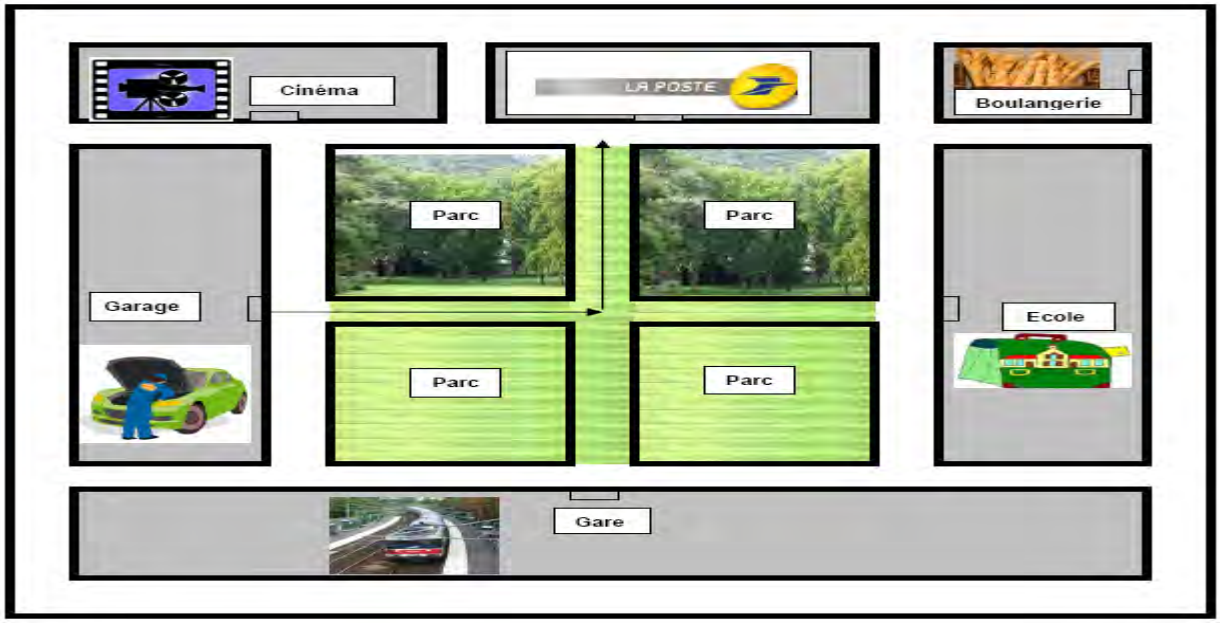
Vous démarrez le chronomètre quand l'élève commence à lire le texte et vous l'arrêtez quand il a répondu au dernier item. Vous notez ce que l'élève fait successivement dans la colonne correspondant: réponse correcte (y compris après auto-correction [AC]) et non-réponse.

Premier critère d'arrêt : Si l'élève n'a rien fait après la première phrase.

Second critère d'arrêt : Après deux minutes, demandez à l'élève de s'arrêter et de mettre un «] » après le dernier mot qu'il était en train de lire.

Consigne: Tu vas lire 4 petits bouts de texte, l'un après l'autre, en regardant le plan d'une ville et tu devras aller d'un endroit à un autre : par exemple, de la gare, au garage en passant par le parc ; ensuite, du cinéma à la boulangerie en passant par la poste, enfin de la boulangerie à l'école [montrer les différents lieux en les nommant, bien signaler le parc, avec les 4 espaces et les deux chemins qui permettent de le traverser].
A toi, tu lis ce petit texte [je vais du garage à la poste en passant par le parc], et tu montres ce que tu dois faire.
- Très bien [Si l'élève a correctement montré les différents chemins].
- [Répéter, même si l'élève a bien répondu] : tu vas aller de là [montrer le garage] à là [montrer la poste] en passant par le parc [montrer le chemin], comme c'est indiqué par les flèches [lui montrer les flèches].
Tu vas maintenant travailler seul et tu vas marquer par une flèche les chemins que tu vas prendre, l'un après l'autre, comme dans l'exemple. Attention, tu dois lire le texte par petits bouts et tu dessineras les flèches après avoir lu chaque petit bout de texte en entier. Si tu veux corriger, tu peux barrer ce que tu as fait et recommencer.

Exemple : Je vais du garage à la poste en passant par le parc			
Démarrer		Réponse correcte (y compris après AC)	Non réponse
Je vais de la gare à l'école en passant par le parc	13 mots	/2	
		Arrêt si l'élève n'a rien fait et entourer la croix : X	
Ensuite, sans traverser le parc, je passe devant la poste, et je m'arrête devant le cinéma.	17 mots	/3	
Je continue tout droit, puis je passe derrière le cinéma et je vais acheter du pain	16 mots	/3	
Enfin, en passant derrière l'école et la gare. Mais devant le garage, je retourne au cinéma	17 mots	/4	
	Total	**/12**	
Arrêt	**Temps total (après la dernière réponse de l'élève)**	**_____sec.**	


Cinéma
LA POSTE
Boulangerie
Garage
Parc
Parc
Parc
Parc
Ecole
Gare

Section 8. Lecture silencieuse et compréhension d'énoncés

(peut être passé en collectif)

Vous démarrez le chronomètre quand l'élève commence à lire la première phrase (après les exemples) et vous l'arrêtez au bout de 1 minute.

Arrêt : Après une minute, demandez à l'élève de s'arrêter et de mettre un «] » après le dernier énoncé qu'il était en train de lire.

Second critère d'arrêt : après le 4ème énoncé, si l'élève n'a répondu correctement à aucun des énoncés précédents.

Consigne: Tu vas lire des phrases, l'une après l'autre, et tu dois, pour chaque phrase, entourer le mot qui peut la compléter.
Par exemple, peux tu lire cette phrase [montrer la phrase « Le train est arrivé à la … »] et me dire, parmi les 4 mots qui suivent, quel est celui qui permet de bien compléter la phrase [montrer les mots « garde », « gare », « route », « grande »].
Très bien [Si l'élève a correctement montré « gare »]. Si l'élève s'est trompé, vous lui demandé de recommencer.
En cas d'échec, vous lisez la phrase et les mots, en précisant que c'est « gare » qui va bien, et pas « garde », ni « grande », ni « route » et vous entourez le mot « gare ».
On recommence avec une autre phrase ? [montrer la phrase « Le soir, il va se coucher au … »] : peux tu me dire quel mot permet de bien compléter la phrase [montrer les mots « riz », « dit », « lit », « vite »] et peux-tu entourer ce mot ?
Très bien [Si l'élève a correctement montré « lit »]. Si l'élève s'est trompé vous lui demandé de recommencer.
En cas d'échec vous lui lisez la phrase et les mots, en précisant que c'est « lit » qui va bien, et pas « riz », ni « dit », ni « vite » et vous entourez le mot « lit ».
Maintenant tu vas travailler seul : Pour chaque phrase, tu vas entourer le mot qui peut la compléter (vous n'aidez plus l'élève)

	Réponse		
	Correct	**Erreur**	
	Item gras	Item souligné	Autre item
Le train est arrivé à la … (garde, **gare**, route, grande)			
Le soir, il va se coucher au … (riz, dit, **lit,** vite)			
Démarrer			
1. J'aime bien jouer aux … (**boules,** poules, boutons, bonjours).			
2. A midi, c'est à la cantine que je prends mon … (repos, **repas**, main, retour).			
Arrêt si l'élève n'a répondu correctement à aucun des énoncés précédents			
3. Il s'est penché sur le puits et est tombé au … (**fond,** vont, faux, four).			
4. Il est allé à la pêche et a ramené un gros … (poison, voisin, **poisson**, poulin).			

5. Il s'est fait mal et a pleuré en poussant des … (crabes, nuits, gris, **cris**).			
6. Pour son anniversaire, il a mangé un gros … (ballon, **gâteau,** bateau, garage).			
7. Je joue aux dominos et aux … (douches, tartes**, cartes**, cadres).			
8. Cette nuit la neige est tombée à gros … (flacons, balcons, **flocons**, sapins).			
9. Il était sale, pour se laver, il a pris une bonne … (**douche**, touche, doute, porte).			
10. Pour nettoyer sa maison, il a pris une pelle et deux (palais, mouches, balles, **balais**).			
Arrêt si le test est terminé en une minute ou moins. ATTENTION : Si l'élève termine en moins de 60 secondes ou quand, par erreur, vous avez oublié d'arrêter votre chronomètre, temps exact mis par l'élève : .....secondes	Correct	Erreur 1 Item souligné	Erreur 2 Autre item
Nombre total de réponse de chaque catégorie	/10	/10	/10

Section 9. Ecriture de mots

(peut être passé en collectif)

Vous devez dicter les mots un par un, lentement, en laissant à l'élève le temps d'écrire ce que vous dites. Vous dites d'abord chaque mot seul, puis en contexte et une dernière fois seul.

Arrêt : si l'élève n'a pas pu écrire les 2 premiers mots (qu'ils soient ou non corrects).

Consigne: Je vais te dicter des mots que tu devras écrire le mieux possible. Tu es prêt ?
Mots à dicter : « moto, je conduis une moto, moto », « lire, je sais lire, lire », « mardi, après lundi, c'est mardi, mardi », « porte, la porte de la classe, porte », « page, la première page du livre, page », « rose, la rose est une fleur, rose », « six, après cinq, c'est six, six », « femme, un homme et une femme, femme »

Vous corrigez cette épreuve à l'aide de la fiche ci-dessous, après avoir analysé toutes les réponses de l'élève (en dehors de sa présence). Vous devez noter : les mots corrects (orthographe correcte) ; les mots incorrectement orthographiés mais correct phonologiquement (l'écriture n'est pas correcte mais permet de prononcer correctement le mot).

Mots	**Mot écrit par l'élève**	**Mot totalement correct**	**Mot correct phonologiquement**
1. moto			(avec (e)au, et/ou « tt »)
2. lire			(avec un « y » et/ou sans « e »)
Arrêt si l'élève n'a rien écrit et entourer la croix : X			
3. mardi			(« y » pour « i »)
4. porte			(sans « e »)
5. page			(avec « j » et/ou sans « e »)
6. rose			(avec (e)au, et/ou « z »)
7. six			(« s » à la place de « x »)
8. femme			F(ph)am(m)e
Total correct :		___ / 8 mots	_____ / 8 mots

Section 10. Ecriture de mots inventés

(peut être passé en collectif)

Vous devez dicter les mots un par un, lentement, en laissant à l'élève le temps d'écrire ce que vous dites. Vous répétez chaque mot inventé deux fois.

Arrêt : Vous arrêtez l'épreuve si l'élève n'a rien écrit pour les deux premiers mots.

Consigne pour l'élève: Je vais te dicter des mots inventés, des mots qui n'existent pas. Tu vas essayer de les écrire le mieux possible. Tu es prêt ?
Mots à dicter : « ti/ti », « da/da », « bir/bir », « tal/tal », « jor/jor », « pra/pra », « blo/blo », « sti/sti »

Vous corrigez cette épreuve à l'aide de la fiche ci-dessous, après avoir analysé toutes les réponses de l'élève (en dehors de sa présence). Vous devez noter : les mots qui peuvent se lire comme vous les avez prononcés ainsi que les lettres correctes dans chacun des mots : 1 point par lettre correcte.

	Mot écrit par l'élève	Mots corrects	Lettres correctes
ti			/2 : t+i/y
da			/2 : d+a
Arrêt si l'élève n'a rien écrit et entourer la croix : x			
bir			/3 : b+i/y+r(re)
tal			/3 : t+a+l(le)
jor			/3 : j/ge+o/(e)au+r(re)
pra			/3 : p+r+a
blo			/3 : b+l+o/(e)au
sti			/3 : s+t+i/y
Total		_ / 8 mots	_____/ 22 lettres

Annexe C. Principales caractéristiques de l'orthographe (et de la phonologie) du français

1. Voyelles
- Inventaire et classement des voyelles du français
- Tableau des voyelles écrites (du phonème au graphème)
- Principaux problèmes posés par les voyelles
2. Consonnes et Semi-consonnes
- Inventaire et classement des consonnes et semi-consonnes du français
- Tableau des consonnes et semi-consonnes écrites (du phonème au graphème)
- Principaux problèmes posés par les consonnes et semi-consonnes
3. Un cas particulier: Les marques morphologiques
4. Les correspondances Graphème-Phonème en français (voir aussi Annexe D3)

CARACTERISTIQUES DE L'ORTHOGRAPHE ET DE LA PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Aux 30-35 phonèmes du français correspondent une centaine de graphèmes, dont 70 fréquents. Il y a donc un certain nombre d'allographes (par exemple « o », « au », « eau ») mais qui se prononcent le plus souvent de la même façon (« bateau » ne peut se lire que /bato/ mais peut s'écrire « ba(t)to », « batteau », « bat(t)au »…). En conséquence, apprendre à lire est plus facile en français qu'apprendre l'orthographe!

1. VOYELLES: Entre 10 et 16 voyelles pour 5/6 lettres de l'alphabet (a, e, i/y, o, u).
Le nombre de voyelles est donc supérieur aux nombres de lettres de l'alphabet qui peuvent être utilisées pour les transcrire, ce qui a conduit à utiliser de nombreux graphèmes de plus d'une lettre.

1.1. Inventaire et classement des voyelles

3 voyelles sans variation : « i » (bis), « u » (bus), « ou » (pour)
4 voyelles avec 1 (ou 2) prononciation(s) :
- -1 ou 2 « E » (« é/è » : « pré » et « brève »)
- -1 ou 2 « eu » (« deux » et « neuf »)
- -1 ou 2 « o/O » (« pose », « porte »)
- -1 ou 2 « a » (« lac » et « âme »)

3 (ou 4) voyelles nasales :
- -« an » (« an » = /â/)
- -« on » (« on » = /ô/)
- -« in » (« brin » = /brî/) et « un » (« brun »=/brû/)

1 voyelle neutre, le « e » muet (« chante » = /$ât/)

Les voyelles sont classées en fonction du lieu de prononciation

Voyelles orales

Avant (dans le masque comme disent les comédiens : « i » par exemple) versus arrière (« ou » par exemple)
Haut versus bas ou fermé versus ouvert (en référence à l'espace entre la langue et le voile du palais)
- -haut ou fermé: « i », « u », et « ou »
- -bas ou ouvert: « a » (le son qu'on fait chez le médecin pour montrer le fond de la gorge)
- -Intermédiaires: « é », « o », « eu », et le « e » neutre ou muet

Voyelles nasales

Voyelles orales produites avec un son nasal dû au passage de l'air dans les fosses nasales grâce à l'abaissement du voile du palais: uniquement /â/, /ô/, /û/î/

1.2. Tableau des voyelles écrites : du phonème au graphème (* = graphème rare ou très rare)
(voir 4 pour les relations graphème-phonème)

	1 seule lettre	2 lettres	3 lettres ou plus
a	**a**	**em/en (solennel, femme)***	
	à, â		
e/E (é/è)	**e**	**ai, ei, ea* (steak)**	
	é, è, ê, ë	**aî, eî**	
œ/ø	**e**	**eu (eux), oe (oeil)**	**oeu (oeuf)**
		ai* (faisan)	
i	**i, y**	**ee* (meeting)**	
	î, ï*		
o/O	**o**	**au, oo* (alcool)**	**eau**
	ô		
u	**u**	**eu* (j'ai eu)**	
	ù, ü		
ou		**ou, oo* (foot)**	**aou* (aout)**
		où	
An (nasale) : â		**an/am,**	**aon* (faon)**
		en/em (« en » aussi /î/)	
on (nasale) : ô		**on/om**	
in (nasale) : î		**in/im, yn/ym* (thym)**	**ain/aim (main, faim)**
		en (chien) (« en » aussi /â/)	**ein (peindre)**
un (nasale) : û		**un/um**	

1.3. Principaux problèmes posés par les voyelles écrites

- **Nombre élevé de graphèmes représentés par plus d'une lettre** (mouton, beau, chante…)
- **Présence des Voyelles nasales en français** (un seul phonème)**:** chante, bon. ATTENTION
  - « n »/ « m » suivi par 1 consonne ou en fin de mot : voyelle nasale (chante=/$ât/, ton=/tô/).
  - « n »/ « m » suivi par 1 voyelle : voyelle orale (âne=/an/)
  - « n »/ « m » suivi par 1 double « nn »/« mm » : voyelle orale (année /ané/) ou voyelle nasale + /n/ (ennuie /ânɥi)
- **Cas particulier du « E »**
  - suivi par une consonne simple est muet, mais pas quand il est suivi par une consonne double : « petit » = p(+e muet)+t+i *versus* « nette » = n+è+t.
  - « E » en fin de mot est muet : ân[e], port[e], ami[e]…
  - Mots se terminant par « e » + consonne (er, ez, et…) : le « e » se prononce « é » et la consonne est muette (voir partie morphologie, section 3) sauf dans de rares cas : « mer » = m+è+r; « nette » = n+è+t…

2. CONSONNES ET SEMI-CONSONNES: 20 lettres de l'alphabet peuvent être utilisées pour écrire les consonnes, ce qui correspond à peu près au nombre de consonnes orales du français (17 + 3 semi-consonnes).

2.1. Inventaire et Classement des consonnes et semi-consonnes

Consonnes classées en fonction du

- **Voisement** (mise en vibration des cordes vocales avant ou après le départ du bruit de la consonne): voisées (/b/) et non voisée (/p/): pour comprendre la différence entre /p/ et /b/, essayez de prononcer ces deux sons la bouche bien fermée
- **Mode d'articulation**: celles qui font un bruit continu (« s ») et celles qui stoppent (« p »)
- **Lieu d'articulation:** avant/arrière

OCCLUSIVES (avec fermeture de la bouche)

	Avant	Milieu	Arrière
Non voisées	p	t	k
Voisées	b	d	g

FRICATIVES (sifflent ou chuintent)

	Avant	Milieu	Arrière
Non voisées	f	s	ch
Voisées	v	z	j

NASALES « M » et« N » (l'air passe par le nez)

LIQUIDES: « L » et « R »

SEMI CONSONNES OU SEMI VOYELLES (entre voyelles et consonnes)
yod : yeux, paye, ciel, fille, paille
/w/ : roi (/rwa/), loin (/lwî/)
« u » in « ui » : lui

2.2. Tableau des consonnes et semi-consonnes écrites: du phonème au graphème
(voir 4 pour les relations graphème-phonème)

	Lettres simples	Lettres géminées	2 lettres	3 lettres
Consonnes				
Sans difficultés				
/b/	b	bb		
/d/	d	dd		
/f/	f	ff	ph	
/l/	l	ll (ville *mais* fille ll=y)		
/m/	m	mm		
/n/	n	nn		
/p/	p	pp		
/r/	r	rr		
/t/	t	tt	th	
/S/			ch (cheval *mais* écho: ch=k)	
/N/			gn (gagne)	
Problèmes				
/k/	c (car) k (ski) q (coq)	cc (occuper)	qu (qui) ch (chaos) ck (ticket)	
/s/	s (soir) c (ceci) ç (çà) t (nation) x (dix)	ss (russe)	sc (science)	sch (schéma) sth (asthme)
/z/	s (rasoir) z (zoo)			

	Lettres simples	Lettres géminées	2 lettres	3 lettres
	x (deuxième)			
/ks/	x (taxi)	cc (accident)		
/gz/	x (examen)			
/g/	g (gare)	gg (aggraver)	gu (guerre), gh (ghetto)	
/Z/	j (jean)			
	g (givre)		ge (orangeade)	
/v/	v (vitre)			
	w (wagon)			
	h non prononcé			
Semi-consonnes				
/j/ Yod	i (ciel) Y (lyon)	ll (fille)	il (rail)	ill (paille)
/w/			oi (loi)	oin (loin)
« u » in « ui »			Ui	

2.3. Principaux problèmes posés par les consonnes et semi-consonnes écrites

- **Consonnes non prononcées.** Le plus souvent les consonnes en fin de mots, qui sont des marques morphologiques de dérivation (chat=/$a/ *versus* chaton=$atô) ou de flexion pour le nombre (pile-piles=/pil/ ; parle-parlent=/parl/) ou la personne (parle-parles=/parl/) ne se prononcent pas.

- **Consonnes géminées** (consonnes doubles) : n'ont une incidence que dans 3 cas:
  - « ss » se lit /s/, pas à /z/.
  - « mm » ou « nn » précédés par une voyelle : la voyelle est orale (et non nasale)
  - la prononciation « e » change devant une consonne double (« nette » versus « petit »).

- **Semi-consonnes :** Le principal problème concerne le yod, qui peut s'écrire « i », « y » ou « il(l) » (**ci**el, pa**y**e, fi**ll**e, r**ail**, ma**ill**e). Il est possible de fournir une liste de règles contextuelles pour « i/y » (« balayer » versus « paille »), mais pas pour « ille » (il faut apprendre « par cœur » des mots comme « fille », « bille » vs « ville », « mille »).

3. Un cas particulier : Les marques morphologiques

Problèmes posés par les différences entre écrit et oral pour les marques morphologiques (c'est une spécificité de l'orthographe du français)

Les marques muettes :

Marques de dérivation : sont en général non prononcées (exemple le « **t** » de « chan**t** » versus chanteur)

Marques de flexion du pluriel : sont le plus souvent muettes, sauf « s » qui dans des mots fonctionnels courts modifie la prononciation de « e » (les=/lé/, des=/dé/, mes=/mé/)

Marques de flexion du genre : ne sont pas prononcées quand elles sont précédées par une voyelle (amie = /ami/)

Marques de flexions verbales (personne, temps) :

a) « er », « ez », « ai », « ais », « ait », « aient »… se prononcent de la même façon

b) neutralisation du pluriel « nt » et de la personne « s » (parle, parles, parlent = /parl/)

- **Attention aux liaisons** : les consonnes finales peuvent être prononcées avec le mot qui suit quand

il commence par une voyelle (« petit lac » = /p[e]lak/ vs « petit ami » /p[e]titami).

4. Les correspondances Graphème-Phonème en français (voir aussi Annexe D3)

Voyelles		
Voyelles orales		
Ecriture	Prononciation	Exemple
i/î/ï, y	**/i/ (aussi yod)**	**lit, y, cygne (ou /y/: ciel, ennuyer)**
u/û	**/y/**	**une**
ou/oû	**/u/**	**loup**
a/à/â	**/a/**	**la, à, âne**
é/è/ê/ê	**/e/ ou /E/**	**bécane, liège, Noël,**
ai, ei		**laine, reine,**
e		**belle, bec**
e neutre (silent)		**comme, faible, petit**
eu, oe, oeu	**/œ/ ou /ø/**	**deux, neuf, œil, œuf**
o/ô	**/o/**	**domino**
au, eau		**auto, beau**
Voyelles Nasales		
Ecriture	Prononciation	Exemple
an/am	**/â/**	**an, rampe**
en/em	**/â/ (aussi /î/ ambigu)**	**entre, emblème (/î/ chien)**
on/om	**/ô/**	**oncle, ombre**
in/im	**/î/**	**cinq, impossible**
ain, ein		**pain, plein**
en	**/î/ (aussi /â/ ambigu)**	**chien**
un	**/û/**	**un**
Consonnes		
Ecriture	Prononciation	Exemple ou explication
p et pp	**/p/**	**partir, appartement**
b et bb	**/b/**	**belle, abbé**
t et tt	**/t/**	**tache, attache**
	/s/	**nation**
d et dd	**/d/**	**idée, adresse, addition**
c	**/k/**	**devant consonne ou devant a, o, u, ou, an, on: classe, cas, col,**
k		**coupe**
qu		**kaki**
ch		**qui**
		écho (exception: *voir* cheval)
c	**/s/**	**devant e, i, y: ceci, cent, ciel, cinq, cygne**

ç		**devant une autre voyelle: façon**
g **gu** **gg**	**/Z/**	**devant consonne ou devant a, o, u, ou, an, on: grave gare, légume** **guerre** **toboggan**
g, **ge**	**/j/**	**devant e, i, y: image, gentil, agile, gym,** **geai**
f et ff **ph**	**/f/**	**facile, affirmer** **pharmacie**
v **w**	**/v/** **/v/ (aussi /w/)**	**vitre** **wagon=/vagô/ (aussi water=/water/)**
s **ss** **s**	**/s/** **/z/**	**initiale: soir** **entre deux voyelles: trousse** **entre deux voyelles: rasoir**
z	**/z/**	**trapèze**
ch	**/S/** **(aussi /k/ exceptionnel)**	**cheval** **écho**
j	**/Z/**	**joli**
x	**/ks/** **/gz/**	**taxi** **examen**
r et rr	**/r/**	**rare, barre**
l et ll **ll**	**/l/** **(aussi « y » ambigu)**	**la, ville** **fille**
m et mm **n et nn**	**/m/** **/n/**	**maman, homme** **âne, année**
gn	**/N/**	**gagne**
h	**muet**	
Semi-consonnes		
Ecriture	Prononciation	Exemple ou explication
oi, oin, w **y, i, ï, ll, ill** **y, i**	**/wa/, /wî/** **yod /j/** **(aussi /i/ ambigu)**	**loi, loin, water** **paye, pied, fille, rail, paille** **si, cygne**

Annexe D1. Lettres par catégorie et fréquence[1]

Lettre par fréquence		
Lettre	**Fréquence**	**%**
e	43130	**11,95**
r	31183	**8,64**
a	30398	**8,42**
i	29581	**8,19**
s	28085	**7,78**
t	27147	**7,52**
n	26822	**7,43**
o	20444	**5,66**
u	15855	**4,39**
l	15474	**4,29**
é	14019	**3,88**
c	14003	**3,88**
p	10369	**2,87**
m	10218	**2,83**
d	8019	**2,22**
g	6311	1,75
b	5570	1,54
f	5092	1,41
v	4927	1,36
h	4506	1,25
q	1930	0,53
è	1453	0,40
x	1178	0,33
z	1149	0,32
y	1093	0,30
j	759	0,21
â	499	0,14
ê	454	0,13
ç	327	0,09
î	275	0,08
k	261	0,07
û	172	0,05
ô	161	0,04
ï	83	0,02
w	66	0,02
ë	16	0,00
à	8	0,00
ù	1	0,00
ü	1	0,00
		100%

Voyelles par catégorie et fréquence		
Voyelle	**Fréquence**	**%**
a	30398	**19,28**
â	499	0,32
à	8	0,01
e	43130	**27,36**
é	14019	**8,89**
è	1453	0,92
ê	454	0,29
ë	16	0,01
i	29581	**18,76**
î	275	0,17
ï	83	0,05
y	1093	0,69
o	20444	**12,97**
ô	161	0,10
u	15855	**10,06**
û	172	0,11
ù	1	0,00
ü	1	0,00
		100%

Consonnes par fréquence		
Consonne	**Fréquence**	**%**
r	31183	**15,33**
s	28085	**13,81**
t	27147	**13,35**
n	26822	**13,19**
l	15474	**7,61**
c	14003	**6,88**
p	10369	**5,10**
m	10218	**5,02**
d	8019	**3,94**
g	6311	**3,10**
b	5570	**2,74**
f	5092	**2,50**
v	4927	**2,42**
h	4506	**2,22**
q	1930	0,95
x	1178	0,58
z	1149	0,56
j	759	0,37
ç	327	0,16
k	261	0,13
w	66	0,03
		100%

Lettre	Total	%
a	30398	**8,42**
à	8	0,00
â	499	0,14
b	5570	1,54
c	14003	**3,88**
ç	327	0,09
d	8019	**2,22**
e	43130	**11,95**
é	14019	**3,88**
è	1453	0,40
ê	454	0,13
ë	16	0,00
f	5092	1,41
g	6311	1,75
h	4506	1,25
i	29581	**8,19**
î	275	0,08
ï	83	0,02
j	759	0,21
k	261	0,07
l	15474	**4,29**
m	10218	**2,83**
n	26822	**7,43**
o	20444	**5,66**
ô	161	0,04
p	10369	**2,87**
q	1930	0,53
r	31183	8,64
s	28085	**7,78**
t	27147	**7,52**
u	15855	**4,39**
ù	1	0,00
û	172	0,05
ü	1	0,00
v	4927	1,36
w	66	0,02
x	1178	0,33
y	1093	0,30
z	1149	0,32
		100%

* En gras : pourcentages supérieurs à 2%

[1] D'après Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). MANULEX-Infra: Distributional characteristics of infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods, 39,* 593–603.

Annexe D2. Phonèmes par catégorie et fréquence [1]

Catégorie	Phonème	Exemple mot	Total	Pourcentage*	Ordre Fréq
Voyelles	a	plat	19664	**7,47**	1
	A	tâche	1073	0,41	14
	oe	neuf	1326	0,50	13
	ø	deux	809	0,31	15
	°	e « muet »	5476	**2,08**	7
	e	évier	18780	**7,13**	2
	E	lève	12732	**4,83**	4
	i	il	16451	**6,25**	3
	o	sol	8919	**3,39**	6
	O	mot	2337	0,89	12
	y	lu	5164	1,96	8
	u	ou	3811	1,45	10
	â	an	9317	**3,54**	5
	ô	on	5131	1,95	9
	û	un	48	0,02	16
	î	intact	2842	1,08	11
Semi consonnes**	j	yeux	6520	**2,48**	
	w	oie	1756	0,67	
	ч	lui	1013	0,38	

Catégorie	Phonème	Exemple mot	Total	Pourcentage	Ordre Fréq
Consonnes	p	pente	9435	**3,58**	6
	t	tante	15774	**5,99**	2
	k	kaki	10718	**4,07**	5
	b	bande	5420	**2,06**	10
	d	dent	7648	**2,90**	8
	g	gant	3130	1,19	14
	f	fente	4730	1,80	
	s	sentier	13840	**5,26**	3
	S	chant	2750	1,04	
	v	vent	4937	1,87	11
	z	zéro	3752	1,42	12
	Z	gens	3245	1,23	13
	m	mentir	7790	**2,96**	7
	n	note	6641	**2,52**	9
	G	rogne	36	0,01	16
	N	ring	751	0,29	15
	l	ligne	11797	**4,48**	4
	R	rose	27768	**10,54**	1

* En gras : pourcentages supérieurs à 2%
** Aussi appelées semi-voyelles

[1] D'après Manulex-Infra, Peereman et al. (2007).

Annexe D3. Les graphèmes et la consistance de leurs relations avec les phonèmes[1]

Pour lire le tableau (Correspondance Graphème-Phonème=CGP)

Colonne 1. Chiffre suivi par A ou B: signale que le graphème appartient à plusieurs catégories (voyelle ou semi-consonne, par exemple pour « i » : « i » dans « si » vs. yod dans « ciel »

Colonne 2. Graphème principal et variantes (par exemple: « a » versus « à », « â »…)

Colonnes 3-4. Graphème principal (et variantes : « a » versus « à », « â »…, colonne 3) et prononciation (colonne 4)

Colonnes 5-6. Exemple de mots contenant le graphème noté dans les colonnes 3-4 (colonne 5) et prononciation (colonne 6)

Colonnes 7-8. Prononciation du graphème indiqué dans la colonne 3 (Colonne 7) et fréquence de cette prononciation: gris foncé (≥ à 90%), CGP très consistante; gris clair (entre 75% et 89%), CGP moyennement consistante ; pas de couleur (< à 75%), CGP peu consistante

Colonnes 9-12. Nombre de mots contenant la graphème indiqué dans MANULEX au total (Colonne 9) et selon la position (initiale, médiane, finale : colonnes 9 à 12)

Voyelles 1: Voyelles orales			**Consonnes**		
	Orthographe	**Prononciation**		**Orthographe**	**Prononciation**
	« a » et variantes (à…)	/a/A/* (sa vs base)		« b », « d », « g » dur, « p », « t », « k'	idem
	« o » et variantes (au…)	/o/O/* (auto)		« f », « s », « v », « z »	idem
	« u »	/y/ (vu)		« l », « m », « n »	idem
	« ou »	/u/ (vous)		« c » dur, « k », « q »	/K/
	« i/y »	/i/ (ici, lys…)		« j » (« ge »)	/Z/ (jeu)
	« é/è » et variantes	/e/E/* (abbé vs mystère)		« ch »	/S/ (cheval)
	« eu/oe » et variantes	/ø/œ/* (feu vs peur)		« r »	/R/
				« x » (« taxi » vs « examen »)	/ks/ vs /gz/
				« gn » (gagne)	/N/
				« ng » (parking)	/G/
	« e » muet (schwa)	/°/ ou /#/ (pale, mairie)		Consonne muette (h…)	/#/

[1] Préparé par Liliane Sprenger-Charolles à partir de MANULEX-Infra: Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). MANULEX-Infra: Distributional characteristics of infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39, 593–603.
Base de données (accessible sur internet) fournissant les fréquences de 50.000 entrées lexicales (corpus issu de 54 livres scolaires en usage dans le primaire).

Voyelles 2: Voyelles nasales			Semi-Consonnes**		
	Orthographe	**Prononciation**		**Orthographe**	**Prononciation**
	« an »	/â/ (an)		« y », « i » et « ll » (yod)	/J/ (fille)
	« on »	/ô/ (on)		1er phonème de « oi »	/w/ (moi)
	« in »	/î/ (fin)		« u » de lui	/ч/ (lui)
	« un »	/û/ (un)			

* Les différences /a/A/, /o/O/, /e/E/, et /ø/œ/ sont plus contextuelles (en fonction de la position du graphème dans la syllabe: fin de syllabe ou suivi par une consonne) que phonologiques.

** Appelées également semi-voyelles (entre consonnes et voyelles).

CONSISTANCE DES CORRESPONDANCES GRAPHEMES-PHONEMES

		Graphème et phonème		Mot		Prononciation et fréquence (%)			Nb de mots avec ce graphème			
						≥ 90%	de 89 à 75%	< 75%	Total	En fonction de la position		
		Orthographe	Prononciation	Orthographe	Prononciation					Initial	Median	Final
1. VOYELLES												
11. Voyelles orales												
1	**« a »**	a	a	affiche	afiS	**/A/ et /a/**		**99,96**	18208	3334	13230	1644
	a-à-â	a	A	base	bAz	**/A/ et /a/**			659	2	655	2
		à	a	çà	sa	**/A/ et /a/**			8	1	0	7
		â	A	âge	aZ	**/A/ et /a/**			396	20	376	0
		â	a	appâts	apa	**/A/ et /a/**			103	0	103	0
		a	#	août	u (ut)	**/#/**			4	1	3	0
		a	O	football	futbOl	**/O/**			4	0	4	0
									19382			
2	**« o »**											
2-1	**o-ô**	o	o	bol	bol	**/o/ et /O/**		**100**	8690	604	8071	15
		o	O	accroc	akRO	**/o/ et /O/**			1012	32	805	175
		ô	O	alcôve	alkOv	**/o/ et /O/**			153	14	139	0
		ô	o	hôpital	opital	**/o/ et /O/**			7	0	7	0
									9862			
2-2	**au**	au	O	épaule	epOl	**/O/ et /o/**		**100**	903	130	759	14
		au	o	dinosaure	dinozoR	**/O/ et /o/**			108	67	41	0
									1011			
2-3	**eau**	eau	O	agneau	aGO	**/O/**		**100**	**247**	2	119	126
2-4	**oo**	oo	O	alcool	alkol	**/o/ et /O/**		**13,64**	5	0	5	0
		oo	OO	zoo	zOO	**/oo/ et /OO/**		**31,82**	2	0	1	1
		oo	oo	coopération	koopeRasjô	**/oo/ et /OO/**			12	0	12	0
		oo	u	boomerang	bumRâg	**/u/**		**54,55**	24	0	23	1
									43			
3	**« i »**											
3-1A	**i-î-ï**	**Voir aussi ci-dessous dans semi-consonnes: yod=/j/ (3-1B)**										
		i	i	rire	RiR	**/i/**		**76,65**	14798	462	13947	389
		i	i	apprît	apRi	**/i/**			84	4	80	0
		ï	i	héroïque	eRoik				61	0	55	6
		i	j	acier	asje	**/j/**		**21,67**	4208	3	4205	0
		ï	j	païen	pajî	**/j/**			18	0	17	1
		i	ij	triage	tRijaZ	**/ij/**			318	0	318	0
		i	#	building	byldiG	**/#/**			7	0	7	0
									19494			
3-2A	**Y**	**Voir aussi ci-dessous dans semi-consonnes: yod=/j/ (3-2B)**										

1. VOYELLES

		Graphème et phonème		Mot		Prononciation et fréquence (%)			Nb de mots avec ce graphème			
						≥ 90%	de 89 à 75%	< 75%	Total	En fonction de la position		
		Orthographe	Prononciation	Orthographe	Prononciation					Initial	Median	Final
		y	i	pyjama	piZama	**/i/**		**78,89**	426	7	352	67
		y	j	yoga	joga	**/j/**			41	26	15	0
		y	ij	appuya	apчija	**/ij/**			73	0	73	0
									540			
4A	**« u »**	**Voir aussi ci-dessous dans semi-consonnes: « u » de « lui » (4B)**										
	u-û-ü	u	y	rue	Ry	**/y/**		**83,65**	5051	152	4636	263
		û	y	bûche	byS	**/y/**			102	0	97	5
		u	oe	surf	soeRf	**/oe/**			20	0	20	0
		u	u	pudding	pudiG	**/u/**			15	1	14	0
		u	ч	lui	lчi	**/ч/**		**16,11**	996	0	996	0
									6184			
5	**« ou »**											
	ou-oû-où	ou	u	joue	Zu	**/u/**		**93,13**	3689	107	3509	73
		où	u	où	u	**/u/**			1	1	0	1
		oû	u	août	u (ou /ut/)	**/u/**			65	0	65	0
		ou	w	alouette	alwEt	**/w/**		6,87	277	14	263	0
									4032			
6	**« eu »**											
6-1	**eu-eû**	eu	oe	seul	soel	**/oe/ et /ø/**		**99,45**	1178	0	1178	0
		eu	ø	deux	dø	**/oe/ et /ø/**			797	16	757	24
		eû	ø	jeûnaient	ZønE	**/oe/ et /ø/**			5	0	5	0
		eu	Y	eu (j'ai eu)	y	**/y/**			11	11	0	0
									1991			
6-2	**oe-oeu**	oe	oe	oeil	oej	**/oe/ et /ø/**		**79,50**	3	3	0	0
		oeu	oe	boeuf	boef	**/oe/ et /ø/**			22	3	19	0
		oeu	ø	boeufs	bø	**/oe/ et /ø/**			6	1	4	1
		oe	oE	coexiste	koEgzist	**/oE/**			3	0	3	0
		oe	wa	moelle	mwal	**/w/**			5	0	5	0
									39			
6-3A	**e**	**Voir aussi ci-dessous « é/è » (6-3B)**										
		e	°	miracle	miRakl*	**les « e » muets**		**79,67**	5449	0	3908	1541
		e	#	fée	fe	**les « e » muets**			19573	3	10360	9210
		e	E	adverbe	advERb*	**/E/ et /e/**		**20,23**	5482	656	4826	0
		e	e	adolescence	adolesâs	**/E/ et /e/**			872	210	660	2
		e	oe	hamburger	âbuRgoeR	**/oe/**			13	0	13	0
		e	u	interview	îtERvju	**/u/**			7	0	7	0
	ë	ë	E	noël	noEl	**/E/**			10	0	10	0
									31406			

1. VOYELLES

		Graphème et phonème		Mot		Prononciation et fréquence (%)			Nb de mots avec ce graphème			
						≥ 90%	de 89 à 75%	< 75%	Total	En fonction de la position		
		Orthographe	Prononciation	Orthographe	Prononciation					Initial	Median	Final
7	**« é/è »**											
7-1	**é**	é	e	abbé	abe	**/e/E/**		**99,88**	14002	1694	9781	2527
		é	E	allégement	alEZmâ				17	2	15	0
7-2	**è**	è	E	mystère	mistER	**/è/**		**100**	1453	2	1451	0
7-3	**ê**	ê	E	tête	tEt	**/E/ et /e/**		**100**	339	5	334	0
		ê	e	bêtise	betiz				113	0	113	0
6-3B	**e**	**Voir aussi ci-dessus « eu » (6-3A)**										
		e	°	miracle	miRakl*	**les « e » muets**		**79,70**	5449	0	3908	1541
		e	#	fée	fe	**les « e » muets**			19573	3	10360	9210
		e	E	adverbe	advERb*	**/E/ et /e/**		**20,24**	5482	656	4826	0
		e	e	adolescence	adolesâs	**/E/ et /e/**			872	210	660	2
		e	oe	hamburger	âbuRgoeR	**/oe/**			13	0	13	0
		e	u	interview	îtERvju	**/u/**			7	0	7	0
									31396			
7-4	**ei**	ei	E	veine	vEn	**/E/ et /e/**		**100**	139	0	139	0
		ei	e	freine	fRen	**E/ et /e/**			34	1	33	0
									173			
7-5A	**ey**	**Voir aussi ci-dessous dans semi-consonnes: yod=/j/ (7-5B)**										
		ey	E	poney	ponE	**/E/ et /e/**		**65,38**	17	0	3	14
		ey	Ej	asseyaient	asEjE	**/Ej/**		**34,62**	9	0	9	0
									26			
7-6	**er**	er	e	affoler	afole	**/e/**		**97,09**	2468	0	214	2254
		er	ER	amer	amER	**/ER/**			54	0	1	53
		er	oeR	hamburger	âbuRgoeR	**/oeR/**			20	0	0	20
									2542			
7-7	**ez**	ez	e	parlez	paRle	**/e/**		**99,89**	906	0	0	906
		ez	Ez	merguez	mERgEz	**Ez**			1	0	0	1
									907			
7-8	**ai-aî**	ai	E	aigle	Egl	**/E/ et /e/**		**99,61**	4761	82	4191	488
		aî	E	aînesse	EnEs	**/E/ et /e/**			119	1	118	0
		ai	e	affaibli	afebli	**/E/ et /e/**			240	46	190	4
		aî	e	aîné	Ene	**/E/ et /e/**			46	6	40	0
		ai	°	faisan	f°zâ	**/°/**			20	0	20	0
									5186			
7-9A	**ay**	**Voir aussi ci-dessous dans semi-consonnes: yod=/j/ (7-9B)**										
		ay	ei	paysan	peizâ	**/ei/**			16	0	16	0
		ay	e	Raymond	Remô	**/e/**			10	1	3	6
		ay	Ej	crayon	kREjô	**/j/**		**80,87**	93	3	90	0

1. VOYELLES											
		Graphème et phonème		Mot		Prononciation et fréquence (%)			Nb de mots avec ce graphème			
						≥ 90%	de 89 à 75%	< 75%	Total	En fonction de la position		
		Orthographe	Prononciation	Orthographe	Prononciation					Initial	Median	Final
		ay	ej	balayé	baleje	**/j/**			55	0	55	0
		ay	aj	bayer	baje	**/aj/**			9	0	9	0
									183			
12. Voyelles nasales												
8	**« an »**	**Règle contextuelle (« m » devant « p » ou « b »)**										
8-1	**an-am**	an	â	ange	âZ	**/â/**		**99,40**	4338	138	4104	96
		am	â	tambour	tâbuR	**/â/**			266	48	217	1
		an	an	barman	baRman	**/an/**			15	0	0	15
		am	am	ramdam	Ramdam	**/am/**			13	0	3	10
									4632			
8-2	**en-em**	en	â	dent	dâ	**/â/**		**92,65**	4005	936	3068	1
		em	â	assemble	asâbl°	**/â/**			618	344	274	0
		en	ân	enivrait	ânivRE	**/ân/**			6	6	0	0
		en	î	ancien	âsjî	**/î/**		**6,65**	332	0	223	109
		en	în	bienheureuse	bjînoeRøz	**/în/**			2	0	2	0
		en	En	dolmen	dolmEn	**/En/**			25	0	11	14
		em	Em	totem	totEm	**/Em/**			6	0	4	2
									4996			
8-3	**enn-emm**	enn	En	renne	REn	**/E//e/ + /n//m/**		**66,66**	181	7	173	1
		enn	en	décennies	deseni	**/E//e/ + /n//m/**			15	0	15	0
		emm	Em	dilemme	dilEm	**/E//e/ + /n//m/**			2	0	2	0
		emm	em	emmanuel	emanчEl	**/E//e/ + /n//m/**			2	2	0	0
		enn	ân	ennui	ânчi	**/â/ + /n/-/m/**		**24,67**	29	29	0	0
		emm	âm	emmener	âm°ne	**/â/ + /n/-/m/**			45	45	0	0
		enn	an	solennel	solanEl	**/an/**			5	0	5	0
		emm	am	apparemment	apaRamâ	**/am/**			21	0	21	0
									300			
9	**« in »**	**Règle contextuelle (« m » devant « p » ou « b »). Voir aussi 8-2 ci-dessus (en)**										
9-1	**in-î-ï-im**	in	î	vin	vî	**/î/**		**99,02**	1708	1031	463	214
		im	î	timbre	tîbR°	**/î/**			301	236	65	0
		în	î	devînt	d°vî	**/î/**			8	0	8	0
		ïn	î	coïncidence	koîsidâs	**/î/**			4	0	4	0
		in	in	badminton	badminton	**/in/**			11	1	9	1
		im	im	intérim	âteRim	**/im/**			8	0	0	8
									2040			
9-2	**ain-aim**	ain	î	train	tRî	**/î/**		**100**	208	1	131	76
		aim	î	daim	dî	**/î/**			5	0	2	3
9-3	**ein-eim**	ein	î	plein	plî	**/î/**		**100**	113	0	104	9

1. VOYELLES											
		Graphème et phonème		Mot		Prononciation et fréquence (%)			Nb de mots avec ce graphème			
						≥ 90%	de 89 à 75%	< 75%	Total	En fonction de la position		
		Orthographe	Prononciation	Orthographe	Prononciation					Initial	Median	Final
		yn	î	larynx	laRîks	**/î/**		**100**	13	0	13	0
		ym	î	cymbale	sîbal	**/î/**			29	0	28	1
10	**« on »**	**Règle contextuelle (« m » devant « p » ou « b »)**										
	on-om	on	ô	ronde	Rôd	**/ô/**		**99,48**	4460	38	3465	957
		om	ô	ombre	ôbR°	**/ô/**			660	13	642	5
		on	on	badminton	badminton	**/on/**			23	0	8	15
		om	om	slalom	slalom	**/om/**			3	0	1	2
		on	°	monsieur	m°sjø	**/°/**			1	0	1	0
									5147			
11	**« un »**	**Règle contextuelle (« m » devant « p » ou « b »)**										
	un-um	un	û	aucun	û	**/û/**		**51,06**	43	4	28	11
		um	û	humble	ûbl°	**/û/**			5	0	4	1
		un	ô	acupuncteur	akypôktoeR				6	0	6	0
		um	om	album	albom	**/om/**		**42,55**	40	0	5	35
									97			

2. SEMI-CONSONNES : YOD /j/, /w/ et /ч/

		Graphème et phonème		Mot		Prononciation et fréquence (%)			Nb de mots avec ce graphème			
						≥ 90%	de 89 à 75%	< 75%	Total	En fonction de la position		
		Orthographe	Prononciation	Orthographe	Prononciation					Initial	Median	Final
12	**Yod**											
3-1B	**i**	**Voir aussi ci-dessus dans voyelles /i/ (3-1A)**										
		i	j	acier	asje	**/j/**		**21,59**	4208	3	4205	0
		ï	j	païen	pajî				18	0	17	1
		i	ij	triage	tRijaZ	**/ij/**			318	0	318	0
		i	i	rire	RiR	**/i/**		**76,68**	14798	462	13947	389
		î	i	apprît	apRi	**/i/**			84	4	80	0
		ï	i	héroïque	eRoik	**/i/**			61	0	55	6
									19487			
3-2B	**y**	**Voir aussi ci-dessus dans voyelles /i/ (3-2A)**										
		y	ij	appuya	apчija	**/ij/**		**13,52**	73	0	73	0
		y	j	yoga	joga	**/j/**			41	26	15	0
		y	i	pyjama	piZama	**/i/**		**78,89**	426	7	352	67
									540			
7-9B	**ay**	**Voir aussi ci-dessus dans voyelles /E/e/ (7-9A)**										
		Ay	Ej	crayon	kREjô	**/Ej/ ou /ej/**		**80,87**	93	3	90	0
		Ay	ej	balayé	baleje	**/Ej/ ou /ej/**			55	0	55	0
		Ay	aj	bayer	baje	**/aj/**			9	0	9	0
		Ay	ei	paysan	peizâ	**/ei/**			16	0	16	0
		Ay	e	Raymond	Remô	**/e/**			10	1	3	6
									183			
7-5B	**ey**	**Voir aussi ci-dessus dans voyelles /E/e/ (7-5A)**										
		ey	Ej	asseyaient	asEjE	**/Ej/**		**34,62**	9	0	9	0
		ey	E	poney	ponE	**/E/**		**65,38**	17	0	3	14
									26			
12-1	**il**	il	j	ail	aj	**/j/**		**98,75**	79	0	23	56
12-2	**ill**	ill	j	abeille	abEj	**/j/**		**59,95**	780	0	780	0
		ill	ij	fille	fije	**/ij/**			427	0	427	0
		ill	il	grill	gRil	**/il/**			94	40	50	4
									1301			
12-3	**illi**	illi	ji	accueilli	akoeji	**/ji/**		**70,00**	77	0	65	12
		illi	ilj	milliard	miljaR	**/ilj/**			14	0	14	0
		illi	ili	illimité	Ilimite	**/ili/**			13	4	9	0
		illi	ij	serpillière	sERpijER	**/ij/**			2	0	2	0
		illi	j	cueillions	Koejô	**/j/**			4	0	4	0
									110			
12-4B	**oy**	**Voir aussi ci-dessous dans semi-consonnes /w/ (12-4A)**										

2. SEMI-CONSONNES : YOD /j/, /w/ et /ч/

		Graphème et phonème		Mot		Prononciation et fréquence (%)			Nb de mots avec ce graphème			
						≥ 90%	de 89 à 75%	< 75%	Total	En fonction de la position		
		Orthographe	Prononciation	Orthographe	Prononciation					Initial	Median	Final
		oy	waj	apitoyé	apitwaje	**/waj/**		**+ /-100%**	288	1	287	0
13	**oi/oin**											
13-1	**oi**	oi	wa	boire	bwaR	**/wa/ ou /wA/**		**99,80**	954	15	915	24
		oi	wA	bois	bwA				18	0	18	0
		oî	wa	benoît	b°nwa				18	0	18	0
		oi	o	oignon, ognon	oNô	**/o/**			2	2	0	0
									992			
13-2	**oin**	oin	wî	loin	lwî	**/wî/**		**100**	115	0	106	9
		ooin	wî	shampooing	Sâpwî				2	0	2	0
									117			
12-4A	**oy**	**Voir aussi ci-dessus dans semi-consonne : yod /j/ (12-4B)**										
		oy	waj	apitoyé	apitwaje	**/waj/**		**100**	288	1	287	0
4B	**u-û-ü**	**Voir aussi ci-dessus dans voyelles /y/ (4A)**										
		u	y	rue	Ry	**/y/**		**83,65**	5051	152	4636	263
		û	y	bûche	byS	**/y/**			102	0	97	5
		u	ч	affectueuse	afEkтoez	**/ч/**			20	0	996	0
		u	oe	surf	soeRf	**/oe/**			15	0	20	0
		u	u	pudding	pudiG	**/u/**		**16,11**	996	1	14	0
									6184			

3. CONSONNES

		Graphème et phonème		Mot		Prononciation et fréquence (%)			Nb de mots avec ce graphème			
						≥ 90%	de 89 à 75%	< 75%	Total	En fonction de la position		
		Orthographe	Prononciation	Orthographe	Prononciation					Initial	Median	Final
14	**b-bb**	b	b	balcon	balkô	**/b/**		**97,45**	5412	2190	3213	9
		bb	b	abbé	abe				8	0	8	0
		b	p	absence	apsâs	**/p/**			137	0	137	0
		b	#	plomb	plô	**/#/**			5	0	1	4
									5562			
15	**c-k-qu (s/k)**	**Voir aussi « s » ci-dessous (29)**										
15-1	**ç**	ç	s	hameçon	amsô	**/s/**		**100**	325	2	323	0
15-2	**c**	**Règle contextuelle pour « c » : /s/ devant « e » et « i »**										
		c	s	cil	sil	**/s/**		**24,40**	2465	383	2082	0
		c	k	car	kaR	**/k/**		**74,50**	7523	3904	3524	95
		c	#	tabac	taba	**/#/**			102	0	79	23
		c	g	second	s°gô	**/g/**			13	0	12	1
									10105			
15-3	**cc**	cc	k	accord	akoR	**/k/**		**76,00**	309	0	309	0
		cc	ks	accent	aksâ	**/ks/**			97	0	97	0
									406			
15-4	**ck**	ck	k	snack	snak	**/k/**		**100**	54	0	31	23
15-5	**k**	k	k	Alaska	alaska	**/k/**		**100**	202	86	99	17
15-6	**q**	q	k	cinq	sîk	**/k/**		**100**	6	0	4	2
15-7	**qu**	qu	k	qui	ki	**/k/**		**98,53**	1872	142	1730	0
		qu	kw	adéquat	adekwa	**/kw/**			26	9	17	0
		qu	kч	équilatéral	ekчilateRal	**/kч/**			2	0	2	0
15-8	**cqu**	cqu	k	acquéreur	akeRoeR	**/k/**		**100**	24	0	24	0
16	**ch**	ch	S	chaise	SEz	**/S/**		**96,64**	2706	775	1923	8
		ch	k	orchestre	oRkEstR°	**/k/**			87	39	45	3
		ch	tS	sandwich	sâdwitS	**/tS/**			5	0	2	3
									2798			
17	**d-dd**	d	d	date	dat	**/d/**		**95,30**	7615	3136	4443	36
		dd	d	bouddha	buda				14	0	14	0
		d	#	rond	Rô	**/#/**			375	0	137	238
									8004			
18	**f**											
18-1	**f-ff**	f	f	aéronef	aeRonEf	**/f/**		**99,82**	3668	2016	1497	155
		ff	f	affable	afabl°	**/f/**			708	0	706	2
		f	#	cerf	sER	**/#/**			8	0	5	3
									4384			
18-2	**ph**	ph	f	dauphin	dOfî	**/f/**		**100**	353	76	275	2

3. CONSONNES

		Graphème et phonème		Mot		Prononciation et fréquence (%)			Nb de mots avec ce graphème			
						≥ 90%	de 89 à 75%	< 75%	Total	En fonction de la position		
		Orthographe	Prononciation	Orthographe	Prononciation					Initial	Median	Final
19	**g-gg-gu-ge**	**Règle contextuelle : /Z/ devant « e » et « i » (Voir aussi « J » ci-dessous : 22)**										
19-1		ge	Z	bougeoir	buZwaR	**/Z/**		**45,04**	288	6	282	0
19-2		g	Z	nage	naZ	**/Z/**			2184	274	1910	0
		g	g	gare	gaR	**/g/**		**45,48**	2496	1093	1381	22
		g	#	poing	pwî	**/#/**			49	0	26	23
19-3		gu	g	aiguise	egiz	**/g/**			418	106	312	0
		gu	gч	aiguille	egчij	**/gч/**			15	1	14	0
		gu	gw	iguane	igwan	**/gw/**			8	2	6	0
		gg	g	agglomérer	aglomeRE	**/g/**			19	0	18	1
		gg	gZ	suggéra	sygZeRa	**/gZ/**			11	0	11	0
									5488			
20	**gn**	gn	N	agneau	aNO	**/N/**		**100**	751	0	751	0
21	**h**	h	#	adhérent	adeRâ	**/#/**		**99,91**	1103	817	274	12
22	**J**	**Voir aussi « g » ci-dessus (19)**										
		j	Z	acajou	akaZu	**/Z/**		**98,16**	745	428	317	0
		j	dZ	jeep	dZip	**/dZ/**			13	13	0	0
23	**L**											
23-1	**l**	l	l	loup	lu	**/l/**		**99,74**	10808	1113	9267	428
		l	#	outil	uti	**/#/**			28	0	17	11
									10836			
23-2	**ll**	**"ill" dans "ville" vs "fille" voir semi-consonne (yod : 12-2)**										
		ll	l	actuelle	aktчEl	**/l/**		**100**	862	0	856	6
24	**m-mm**	**Voir aussi voyelles nasales**										
		m	m	meuble	moebl°	**/m/**		**99,70**	7197	2520	4668	9
		mm	m	pomme	pom				448	0	447	1
		m	#	automne	oton	**/#/**			23	0	23	0
									7668			
25	**n-nn**	**Voir aussi voyelles nasales**										
		n	n	nom	nô	**/n/**		**100**	5227	667	4549	11
		nn	n	abonné	abone				1095	0	1093	2
									6322			
26	**ng**	**Voir aussi voyelles nasales**										
		ng	G	parking	parkiG			**100**	35	0	9	26
27	**p-pp**	p	p	pont	pô	**/p/**		**98,90**	8683	4107	4558	18
		pp	p	grippe	gRip				615	0	615	0
		p	#	acompte	akôt	**/#/**			103	0	92	11
									9401			
28	**r-rr**	**Attention voir « ER » en finale (voir voyelles : 7-6)**										

3. CONSONNES

		Graphème et phonème		Mot		Prononciation et fréquence (%)			Nb de mots avec ce graphème			
						≥ 90%	de 89 à 75%	< 75%	Total	En fonction de la position		
		Orthographe	Prononciation	Orthographe	Prononciation					Initial	Median	Final
		r	R	acérée	aseRe	**/r/**		**99,99**	26750	4072	21704	974
		rr	R	nourrice	nuRis				944	0	944	0
		r	#	monsieur	m°sjø	**/#/**			3	0	2	1
									27697			
29	**s (s/z)**	**Voir aussi « c » ci-dessus (15-1 et 15-2)**										
29-1	**s**	**Règle contextuelle : intervocalique /z/, /s/ dans les autres positions sauf en finale quand marque le pluriel (muet)**										
		« s »										
		intervocalique	z	rose	ROz	**/z/**		**+/- 100**	3369	0	3369	0
		« s » en fin de mot	#	narines	naRin	**/#/**		**+/- 100**	12249	0	13	12236
		« s » autres										
		positions	s	sol, verser	sol, verse	**/s/**		**+/- 100**	6371	2757	3463	151
29-2	**ss**	ss	s	mousse	mus	**/s/**		**100**	2933	0	2922	11
29-3	**sc**	**Attention en resyllabation = /sk/ « escargot », « escalier »**										
		sc	s	science	sjâs	**/s/**		**99,47**	189	49	140	0
29-4	**sch**	sch	S	schéma	Sema	**/S/**			14	9	3	2
30	**t-tt-th**	t	t	vite	vit	**/t/**		**59,98**	14337	2178	12079	80
		tt	t	roulotte	rulot				1216	0	1211	5
		t	#	plat	plat	**/#/**		**35,59**	9229	0	943	8286
		t	s	nation	nasjô	**/s/**			937	0	937	0
		th	t	panthère	pâtER	**/t/**			212	41	163	8
									25931			
31	**v**	v	v	vent	vâ	**/v/**		**100**	4926	1288	3638	0
32	**w**	w	w	kiwi	kiwi	**/w/**		**76,60**	36	18	18	0
		w	v	interviewer	îtERvjuve	**/v/**		**22,00**	11	4	7	0
33	**x**	x	ks	axe	aks	**/ks/**		**43,46**	512	1	489	22
		x	gz	existe	Egzist	**/gz/**		**12,65**	149	1	148	0
		x	#	adieux	adjø	**/#/**		**42,61**	502	0	2	500
		x	z	deuxième	døzjEm	**/z/**			9	0	9	0
		x	s	dix	dis	**/s/**			6	0	3	3
									1178			
34	**z-zz**	z	z	lézard	lezaR	**/z/**		**93,72**	209	63	140	6
		z	s	quartz	kwaRts	**/s/**			3	0	0	3
		zz	z	blizzard	blizaR	**/z/**			11	0	9	2
									223			

4. GRAPHEMES A PRONONCIATION EXCEPTIONNELLE										
35	a	a	e	lady	ledi	/e/	3	0	3	0
			E	cake	kEk	/E/	5	0	5	0
			o	yacht	jot	/o/	2	0	2	0
36	aô	aô	O	Saône	sOn	/O/	1	0	1	0
37	aw	aw	O	crawl	kROl	/O/	6	0	5	1
38	aon	aon	â	faon	fâ	/â/	6	0	3	3
			aô	pharaon	faRaô	/aô/	3	0	1	2
39	aen	aen	â	Caen	kâ	/â/	1	0	0	1
40	ë	ë	e	canoë	kanoe	/e/	2	0	1	1
			#	aiguë	egy	/#/	4	0	1	3
	ee	e	i	freezer	fRizoeR	/i/	1	0	1	0
41	ea	ea	i	leader	lidoeR	/i/	8	1	7	0
			E	break	bREk	/E/	5	0	5	0
42	ean	ean	â	Jean	Zâ	/â/	1	0	0	1
43	i	i	aj	miles	majls	/aj/	4	0	4	0
			#	building	byldiG	/#/	7	0	7	0
44	il	il	ij	gentilhomme	Zâtijom	/ij/	1	0	1	0
45	oa	oa	O	goal	gOl	/O/	3	0	3	0
46	oe	oe	o	boeing	boiG	/o/ et /O/	1	0	1	0
47	ow	ow	O	bungalows	bûgalO	/O/	2	0	1	1
			u	clown	klun	/u/	6	0	6	0
48	oy	oy	wa	troyes	tRwa	/wa/	3	0	1	2
		oy	oj	boy	boj	/oj/	7	1	4	2
49	oê	oe	wa	poêle	pwal	/wo/	2	0	2	0
50	ue	ue	ju	barbecue	baRb°kju	/ju/	2	0	1	1
51	yo	yo	Oj	yoyo	jOjO	/jO/	1	0	1	0
52	j	j	j	fjords	fjoRd	/j/	1	0	1	0
53	c	c	tS	dolce	doltSe		2	0	2	O
	cc	cc		carpaccio	kaRpatSO	/tS/	1	0	1	0
54	cch	cch	k	pinocchio	pinOkjO	/k/	1	0	1	0
	ch	ch	#	yacht	Jot	/#/	2	0	2	0
55	le	le	oel	scrabble	skRaboel	/oel/	4	0	0	4
56	g	g	dZ	angelo	âdZelO	/dZ/	4	2	2	0
57	sc	sc	S	crescendo	kReSEndO	/S/	1	0	1	0
58	sç	sç	s	acquiesça	akjEsa	/s/	2	0	2	0
59	wh	wh	w	whisky	wiski	/w/	1	1	0	0
60	z/zz	z	#	Metz	mEs	/#/	3	0	0	3
		zz	dz	pizza	pidza	/dz/	2	0	2	0

Annexe E. Considération sur la taille de l'échantillon dans l'évaluation des compétences fondamentales en lecture

Introduction

Cette note établit des considérations portant sur la taille applicable aux échantillons destinés à l'évaluation de compétences fondamentales en lecture (EGRA). Elle a pour objectif d'informer le personnel du Ministère, les donateurs ou tous autres acteurs intéressés par la mise en place d'un instrument EGRA portant sur les exigences de la taille de l'échantillon et les calculs. La note présuppose une certaine familiarité avec les statistiques de base et met en évidence les points qu'on ne trouve généralement pas dans des manuels scolaires de statistiques au niveau de la licence universitaire et ne définit pas la terminologie couramment utilisée dans le domaine des statistiques. Comme cela a déjà été discuté dans la Section VI, il est possible d'effectuer la plupart de ces calculs en utilisant Excel ; toutefois, nous recommandons plutôt Stata ou SPSS (en vue de la préservation des données et parce que les calculs peuvent être programmés à l'aide de fichiers de syntaxiques). Cette annexe fait référence aux calculs exécutés à la fois avec Stata et Excel.

Globalement, la taille de l'échantillon est déterminée en fonction d'une série de facteurs comprenant les caractéristiques des données et d'une série de postulats sélectionnés par les chercheurs. Dans le cas d'EGRA, la taille de l'échantillon est déterminée par la variabilité de la performance des élèves dans les évaluations EGRA précédentes, par le niveau de précision que le chercheur désire obtenir au moyen des données de résultats ainsi que par la méthode d'échantillonnage appliquée.

Plus la variabilité de la performance des élèves est grande, plus la taille de l'échantillon requise sera importante. Si, par exemple, un élève fréquente une école où tous les élèves ont tous le même niveau de lecture, il n'est nécessaire de sélectionner qu'un seul élève afin de calculer une estimation précise du niveau de lecture moyen dans cette école. Malheureusement, la variabilité actuelle ne peut être connue d'avance, lors de la phase de planification de la taille de l'échantillon. Nous savons qu'il existe toujours une *certaine* variabilité parmi les élèves. Une manière de concevoir des estimations de la taille de l'échantillon pour un nouveau cas (nouveau pays, nouvelle région) est de consulter d'autres cas.

Comme cela a déjà été souligné auparavant, outre les caractéristiques des données, la précision des résultats souhaitée par le chercheur aura également un impact sur la taille de l'échantillon. Pour mieux comprendre la situation, il faut réaliser qu'un échantillon ne peut fournir que des estimations basées sur l'échantillon de la valeur sous-jacente pour l'ensemble de la population. Par exemple, le niveau moyen de lecture d'un échantillon ne représente qu'une estimation du niveau de lecture de la population sous-jacente. Après tout, un échantillon n'est qu'un échantillon, et tout autre échantillon pourrait indiquer une valeur différente. Nous désirons ensuite savoir avec quelle précision un échantillon quelconque peut correctement estimer la valeur correspondant à la population sous-jacente. Avec quelle précision notre estimation basée sur un échantillon portant, disons, sur le niveau de lecture, peut-il estimer le niveau de la

population sous-jacente ? Il s'agit là d'un problème essentiel. L'avantage de sélectionner un échantillon est qu'il peut servir à économiser de l'argent, par rapport à l'évaluation de l'ensemble de la population sous-jacente, mais si les estimations sont trop imprécises, cet avantage ne vaudra pas grand chose. Une plus grande précision implique généralement un échantillon plus large, mais de quelle taille exactement ?

Pour entamer ce problème, il est important de réaliser que la notion de « précision » comporte deux aspects. Premièrement, quelle est la taille de l'étendue dans laquelle le score de performance des élèves pourrait se situer ? Dans le domaine des statistiques, il est courant de dire quelque chose du genre « notre échantillon évalue que les enfants sont capables de lire 50 mots par minute, et ainsi les enfants dans la population sous-jacente sont probablement en mesure de lire 50 mots par minute, plus ou moins 5 mots par minute ». Une estimation moins précise serait de dire que « notre échantillon estime que les enfants lisent 50 mots par minute, et ainsi les enfants dans la population sous-jacente sont probablement en mesure de lire 50 mots par minute, plus ou moins 20 mots par minute ». La notion de « plus ou moins » s'appelle un intervalle de confiance (IC), et la valeur réelle du « plus ou moins » est appelée l'*amplitude* de l'intervalle de confiance. Plus l'amplitude est réduite et plus les résultats seront précis. Ci-dessus, il a déjà été fait allusion au second problème : On pourrait dire : « Ainsi, les enfants dans la population sous-jacente sont « très probablement » en mesure de lire 50 mots par minute, plus ou moins 10 mots par minute. » Mais quel est le degré de certitude sous-entendu par l'expression « très probablement » ? Telle est le second volet de cette précision : jusqu'où sommes-nous prêts à aller pour être sûrs que nous ayons saisi la valeur réelle de la performance de l'élève: sûrs à 90%, à 95% ou à 99% ? En termes statistiques, c'est ce que l'on appelle le *niveau de confiance.* Une interprétation intuitive, dans le contexte de l'échantillonnage, serait de comprendre que le fait de dire « nous sommes sûrs à 99% que la moyenne de la population est de 50 mots par minute, plus ou moins 5 mots par minute » équivaudrait à dire « qu'il n'existe une probabilité de seulement 1% qu'un échantillon quelconque aurait comme résultat une moyenne d'échantillon de 50, si la moyenne de la population sous-jacente se situait hors de l'intervalle allant de 45 à 55 ». Donc, nous avons déterminé un *niveau de confiance,* ainsi que l'*étendue* de l'intervalle de confiance. Nous pouvons estimer, pour un niveau de précision donné, avec quelle précision notre échantillon appréhende la moyenne de la population.

La méthode utilisée lors de l'échantillonnage ou de la sélection des élèves qui participeront à EGRA auront également un impact sur la constitution de l'échantillon. Nous discuterons de ce point plus en détail ci-dessous.

Étant donné que les échantillons plus importants peuvent représenter de grands écarts de dispersion dans la performance des élèves et fournir des résultats plus précis, il est facile de conclure qu'il serait toujours nécessaire de retenir un échantillon de taille plus grande. Malheureusement, les échantillons de grande dimension sont très onéreux. Le chercheur doit sélectionner un échantillon qui soit suffisamment large pour fournir des données fiables tout en pouvant se dispenser de niveaux de financement trop élevés. En outre, tout exercice d'évaluation exécuté dans une école interrompt les procédures scolaires, réduit le temps consacré aux leçons et constitue une perturbation. Ainsi, certaines considérations d'éthique obligent à garder la taille de l'échantillon relativement modeste.

Comme cela a été discuté dans les premières sections de ce manuel, l'objectif visé par la conception d'EGRA est de *réaliser un diagnostic systémique pour un niveau donné.* Selon cet objectif, la discussion ci-dessous se concentre sur les stratégies à employer pour constituer un échantillon qui soit représentatif au niveau national. Tout au long de cette annexe, la discussion est posée en termes de la taille minimale de l'échantillon nécessaire pour rapporter les résultats pour une année primaire. Cela étant dit, la plupart des exercices EGRA ont été conçus en vue de procéder à une évaluation dans plusieurs années primaires (par exemple, de la 1ère à la 3e primaire ou de la 2e à la 4e primaire). Ainsi, les calculs ci-dessous, s'appliquent pour une taille de l'échantillon minimale requise pour chaque année primaire étudiée : si les pays désirent tester les niveaux dans trois années primaires, l'échantillon devrait être constitué au moyen des paramètres ci-dessous, pour chacune de ces trois années primaires.

Heureusement, nous avons accumulé suffisamment d'expérience avec EGRA pour permettre une détermination raisonnable des tailles recommandés pour les échantillons. Les expériences au Pérou, au Pakistan, en Gambie, au Sénégal et en Jamaïque, ainsi que deux expériences au Kenya, peuvent désormais être utilisées afin d'étayer la discussion et les recommandations portant sur la taille des échantillons. Le Tableau 1 contient des informations supplémentaires, utiles pour déterminer la taille des échantillons, pour tous les pays cités ci-dessus. Celui-ci se sert du niveau de lecture dans le texte pertinent (le paragraphe du segment de lecture) comme indicateur clé à retenir. Les noms des pays ne sont pas indiqués, puisque ces données sont présentées en vue d'illustrer des caractéristiques au sein d'un pays en ce qui concerne les différences entre années primaires et entre les deux sexes (pour choisir deux caractéristiques) et la variabilité en général. Ces données ne doivent pas être utilisées en vue d'une comparaison du niveau de lecture entre les différents pays.

Tableau 1. Estimations clés du niveau de lecture, pour toutes années et tous pays confondus dans le cadre de diverses activités EGRA

	Année					Différence entre garçons et filles pour toutes les années primaires	Pondération des pays par catégorie
Pays	**1**	**2**	**3**	**4**	**Total**		
Pays 1							6
Garçons	2,4	17,8	28,7		16,2		
Filles	3,3	17,0	35,6		18,6		
Moyenne par années primaires, tous sexes confondus	2,9	17,4	32,4		17,5	2,4	
Ecart type par années primaires	5,9	17,4	23,5		21,0		
Gain moyen inter-année			14,8				

Pays	Année 1	2	3	4	Total	Différence entre garçons et filles pour toutes les années primaires	Pondération des pays par catégorie
Pays 2							10
Garçons	1,9	4,3	9,9		5,3		
Filles	2,4	3,6	8,6		4,8		
Moyenne par années primaires, tous sexes confondus	2,2	4,0	9,2		5,1	0,5	
Ecart type par années primaires	9,3	12,4	19,9		14,8		
Gain moyen inter-année			3,5				
Pays 3							8
Garçons		59,8	66,8		63,5		
Filles		58,3	78,7		68,3		
Moyenne par années primaires, tous sexes confondus		59,0	73,1		66,1	4,9	
Ecart type par années primaires		46,8	48,1		47,9		
Gain moyen inter-année			14,1				
Pays 4							10
Garçons	23,2	30,4	50,3	68,3	45,8		
Filles	28,2	36,2	58,1	90,2	56,1		
Moyenne par années primaires, tous sexes confondus	25,3	33,1	53,9	78,1	50,5	10,3	
Ecart type par années primaires	30,5	34,4	39,2	46,5	43,2		
Gain moyen inter-année			17,6				
Pays 5							6
Moyenne par années primaires, tous sexes confondus	9,2	29,3					
Ecart type par années primaires	16,9	30,7			27,4		
Gain moyen inter-année			20,1				
Pays 6							3
Garçons	6,8	30,0	97,2	100,5	59,6		
Filles	7,3	31,5	44,4	68,5	37,5		
Moyenne par années primaires, tous sexes confondus	7,0	30,8	69,3	85,0	48,2	22,1	
Ecart type par années primaires	15,0	39,0	79,3	68,9	64,0		
Gain moyen inter-année			26,0				

Pays	Année 1	2	3	4	Total	Différence entre garçons et filles pour toutes les années primaires	Pondération des pays par catégorie
Pays 6 – cas spécial							10
Garçons		11,5					
Filles		11,2				0,4	
Moyenne par années primaires, tous sexes confondus		11,4					
Ecart type par années primaires		16,2					
Gain moyen inter-année		SO					
Moyennes tous pays confondus							
Niveau moyen réparti par années primaires, tous pays confondus	10,5	25,0	43,7	79,7			
Ecart type moyen de niveau par année primaire et tous pays confondus	16,5	26,5	36,6	51,6			
Ecart type moyen toutes classes confondues (à l'aide de tous les points de données ci-dessus, et non de moyennes pour l'ensemble des pays comme dans la rangée immédiatement supérieure)			29,2				
Gain moyen inter-classe, tous pays confondus			14,1				
Différence moyenne entre les sexes, tous pays confondus			3,4				

S/O = Sans objet.

Notes : Toutes les moyennes sont pondérées. La pondération appropriée par pays est déterminée en fonction de l'opinion des auteurs quant à l'importance totale attribuée à la taille de l'échantillon et la rigueur avec laquelle ce dernier a été sélectionné.

Sources : Calculé à partir des bases de données EGRA de plusieurs pays.

Plus loin, nous expliquons comment les tailles des échantillons peuvent être calculées en fonction de données EGRA préexistantes, d'intervalles de confiance présupposés, de niveaux de confiance et d'une méthode d'échantillonnage déjà établie.

En reprenant la définition ci-dessus, un *intervalle de confiance* est une étendue de valeurs (par opposition à un nombre unique) utilisée en vue d'estimer un paramètre de population (tel que le niveau de lecture moyen de la population sous-jacente) en fonction d'une estimation des échantillons (l'estimation du niveau basé sur un échantillon). Plus l'amplitude de l'intervalle de confiance est étroite ou réduite, plus les résultats seront fiables ou précis. La taille de l'intervalle de confiance que le chercheur fixe dépendra des caractéristiques de la variable objet de l'étude. Une approche courante pour suggérer une amplitude appropriée pour un intervalle de confiance

est d'analyser des séries de variation pour un ensemble de caractéristiques clés des élèves, tel que la classe ou le sexe, et de suggérer que les intervalles de confiance soient suffisamment étroits pour permettre de distinguer les performances en fonction de ces caractéristiques clés. Il est raisonnable de demander, par exemple, que les intervalles de confiance pour des années primaires différentes ne se superposent pas. À partir du dernier panel du Tableau 1 ci-dessus, il est clair que la différence moyenne entre classes pour l'ensemble des pays est 14,1, ou 14 pour obtenir un chiffre entier. Ceci, alors, semble être une amplitude raisonnable sur laquelle baser des estimations sur la taille de l'échantillon.

Les intervalles de confiance sont associés à des *niveaux de confiance* spécifiques. Le niveau de confiance nous indique la probabilité que l'intervalle de confiance contienne le véritable paramètre de la population (le niveau moyen de lecture). Plus le niveau de confiance est élevé, plus importante sera le niveau de précision. Les chercheurs retiennent en général des niveaux de confiance de 90%, 95% et de 99%, et 90% est considéré comme étant quelque peu marginal.

Méthode d'échantillonnage

Comme cela a déjà été précisé auparavant, la méthode d'échantillonnage appliquée affectera également les exigences en matière de taille des échantillons. Les autres paramètres étant les mêmes, le fait de choisir des élèves au hasard nécessitera un échantillon plus petit, alors que des *échantillons stratifiés* ou *groupés* demanderont des échantillons plus importants. Bien que cela semble contradictoire, des échantillons choisis purement au hasard sont plutôt coûteux lorsqu'on les compare avec d'autres méthodes d'échantillonnage. Si l'on essayait, par exemple, d'appliquer un échantillon simple choisi au hasard composé de 400 enfants, nous serions confrontés à une situation où nous devrions nous rendre dans 400 écoles, puis ne tester qu'un seul enfant dans chaque école, ce qui augmenterait énormément les frais de transport et de main-d'œuvre. [1]

De plus, il faudrait en principe une liste de tous les enfants scolarisés dans le pays, et leur adresse, afin d'obtenir un échantillon d'enfants simple et aléatoire. De telles listes n'existent tout simplement pas dans la plupart des pays. Grâce au groupement par grappes des échantillons, les écoles sont d'abord sélectionnés, et ensuite les élèves qui fréquentent ces mêmes écoles (groupes). Le fait de choisir les écoles en premier, puis les enfants ensuite, réduit les frais de déplacement et la durée des trajets et cela élimine également le besoin de dépendre à une liste nationale des élèves. Puisque la plus grande partie des frais encourus par les enquêtes sont générés par le besoin d'aller dans les écoles en premier lieu, on peut tester autant d'enfants que possible dans chaque école au cours d'une visite d'une matinée, afin d'augmenter la taille des échantillons à un prix relativement faible.

[1] Il ne serait nécessaire d'aller que dans *seulement* 400 écoles, parce qu'en raison du jeu du hasard, et selon le nombre total d'écoles dans le pays, certaines écoles auraient plus d'un enfant sélectionné. Dans un pays avec, disons, seulement 500 écoles, sélectionner un échantillon de 400 enfants par simple échantillon aléatoire devrait probablement générer plusieurs cas où il y aura plus d'un enfant par école, alors que cela ne serait pas le cas dans un pays ayant, disons, 80 000 écoles.

Les applications précédentes d'EGRA ont montrées qu'il est possible à un enquêteur d'interviewer entre 9 à 10 enfants pendant une période ininterrompue de trois heures.[2] Supposons, *en guise d'exemple uniquement,* un échantillon de 15 élèves par école, une taille d'échantillon de 400 élèves nécessiterait que l'on ne se rende que dans quelques 27 écoles (une économie considérable comparée à des visite dans 400 écoles, environ). (L'échantillon réel désiré d'enfants par école peut varier en fonction des caractéristiques du pays.) Donc, nous recommandons d'appliquer une méthode d'échantillonnage par grappes.

Toutefois, le fait d'appliquer la méthode du groupement par grappes débouche sur une perte de réalisme parce que les enfants varient généralement moins au sein des mêmes écoles que l'« enfant représentatif » dans chaque école ne varie par rapport aux enfants d'autres écoles. Les enfants dans les écoles tendent à appartenir à la même classe sociale, ou possèdent le même avantage ou désavantage linguistique, ou bénéficient d'enseignants de même qualité et sont exposés à des pratiques de gestion similaires (à un degré supérieur à celui les enfants dans des écoles différentes). Dans ce sens, la variabilité réelle ou de la population entre les enfants tend à être sous-estimée si l'on utilise une méthode d'échantillonnage par grappes ; c'est à dire, l'efficacité des frais de transport et de la main-d'œuvre est atteinte au prix d'une perte d'informations portant sur la variabilité et ainsi, en l'absence d'ajustement, une perte de précision en résultera. Heureusement, un indicateur pourra nous dévoiler le degré selon lequel le groupement par grappes peut déboucher sur une sous-estimation de variabilité. Cet indicateur, connu sous le nom d'*effet de sondage (DEFF),* peut être utilisé en vue d'ajuster la taille de l'échantillon pour expliquer la perte de variation causée par le groupement.

Pour récapituler, nous avons discuté quatre éléments qui doivent figurer dans le calcul de la taille de notre échantillon. Parmi ceux-ci :

1. *La variabilité* des notes de lecture des élèves (ou autre variable d'EGRA, de préférence)
2. *L'amplitude de l'intervalle de confiance* déterminée par le chercheur
3. *Le niveau de confiance* déterminé par le chercheur
4. *L'effet de sondage (DEFF)* causé par application de l'échantillonnage en grappes

Calcul de la taille de l'échantillon pour un intervalle de confiance et un niveau de confiance donnés

Du point de vue de la formule, la taille de l'échantillon requis peut être représentée de la manière suivante :

$$n = 4\left(\frac{CLtvalue\ \ DEFT\ SD}{Width}\right)^2,$$

où :

[2] Ce nombre spécifique d'enfants pouvant être interviewés dépend de la version de l'instrument EGRA qui est administrée, du nombre de langues dans lesquelles EGRA est effectué, et si EGRA fait partie d'autres études en cours dans l'école.

n est la taille de l'échantillon requise ;
CLtvaleur est la valeur t associée au niveau de confiance retenu,
DEFT est la racine carré de l'effet de sondage (DEFF), et on utilise le DEFT parce que l'expression mise au carré reflète le DEFF ;
ET est l'écart type, qui est un indicateur de la variabilité pour une variable donnée ;
Amplitude = l'amplitude de l'intervalle de confiance déterminée par le chercheur et le chiffre 4 est dérivé de l'équation de base pour un intervalle de confiance.[3]

Comme cela peut être observé à partir de cette équation, les augmentations du *niveau de confiance,* l'*effet de sondage* et la *variabilité* (telle que mesurée par le ET), tous œuvrent en vue d'augmenter la taille de l'échantillon requise *(n)*. Toute augmentation de l'*Amplitude* de l'intervalle de confiance, inversement, réduit l'exigence de taille de l'échantillon mais, par définition, cette augmentation réduit également la précision.

Aux fins de la formulation de recommandations portant sur la taille de l'échantillon, la racine carrée de l'effet de sondage (DEFT étant la racine carré de DEFF) et l'écart type (ET) sont calculés à l'aide de données provenant d'applications EGRA précédentes, en utilisant les données figurant au Tableau 1.

Le DEFF est calculé comme suit :

$$DEFF = 1 + (clustersize - 1)\, ICC ,$$

où :

taille des groupes est la taille du groupe moyen (le nombre d'enfants échantillonnés dans chaque école), et
L'*ICC* est le coefficient de corrélation intra-classe.

Des augmentations dans la *taille des groupes* ou de l'ICC auront pour effet d'augmenter l'effet de sondage. Si la *taille des groupes* est 1 (un enfant par école dans l'échantillon), alors l'ICC importe peu et le DEFF est égal à 1. C'est à dire que le groupement n'affecte pas la variation présumée si la *taille des groupes* n'est que de 1.

L'ICC indique dans quelle mesure la variabilité change en fonction des écoles et combien celle-ci varie au sein des écoles. Une manière intuitive d'analyser ceci est de considérer que l'ICC indique la probabilité qu'il y a à trouver deux observations similaires dans le groupe se rapportant à la découverte de deux observations identiques choisies *au hasard*. Par exemple, un ICC de 0,41 indiquerait qu'il y aurait 41% plus de possibilités de trouver deux élèves ayant le même niveau

[3] Cette équation est dérivée de la formule traditionnelle en fonction d'un intervalle de confiance tel que $\overline{X} \pm CLtvalue \frac{SD\ DEFT}{\sqrt{n}}$, où l'expression à droite du signe ± représente l'amplitude unilatérale. L'amplitude bilatérale totale est alors $Width = 2\ CLtvalue \frac{SD\ DEFT}{\sqrt{n}}$. La manipulation algébrique nous guidera alors jusqu'à l'équation utilisée dans le texte principal et montrera pourquoi le 2 devient un 4.

de lecture au sein d'un groupe (école) que de trouver deux élèves ayant le même niveau de lecture sélectionnés au hasard dans deux écoles, quelles qu'elles soient.

Il existe plusieurs manières d'analyser l'ICC dans la documentation. L'ICC dans ce contexte précis suit l'usage qui en est fait dans le logiciel Stata, et il est calculé de la manière suivante :

$$ICC = \frac{MSE_{between} - MSE_{within}}{MSE_{between} + (clustersize - 1)\,MSE_{within}},$$

où :

MSE est l'erreur quadratique moyenne, et
la taille des groupes est la taille moyenne des groupes (le nombre d'enfants dans chacune des écoles sélectionnées).

MSE_{entre} mesure le degré de variation existant entre les écoles (nos groupes). Arithmétiquement, MSE_{entre} est la somme des écarts au carré entre chaque moyenne de groupes (écoles) et la moyenne globale, pondérée par la taille du groupe (le nombre d'enfants échantillonnés dans l'école). MSE_{inter} mesure le degré de variation existant entre les écoles (nos groupes). Arithmétiquement parlant, MSE_{inter} est la somme des écarts au carré entre chaque enfant et la moyenne du groupe (école), divisé parle le nombre total d'enfants moins le nombre de groupes. En symboles,

$$MSE_{between} = \frac{\sum_{j=1}^{cluster} n_j\,(\overline{X}_j - \tilde{\overline{X}})^2}{cluster - 1}$$

et

$$MSE_{within} = \frac{\sum_{j=1}^{cluster} \sum_{i \in j=1}^{n_j} (x_{ij} - \overline{X}_j)^2}{\sum_{j=1}^{cluster} n_j - cluster},$$

où :

$\tilde{\overline{X}}$ est la moyenne « globale » ou d'ensemble,

j est un indice pour les groupes,

$i \in j$ est un indice pour le i-ième enfant dans le groupe j,

$\overline{X}_j$ est la moyenne du j -ième groupe (ou école),

groupe est le nombre de groupes ou l'indice du dernier groupe, et

n_j est la taille du *j*-ième groupe ou l'indice du dernier membre du *j-ième* groupe.

La procédure d'analyse de la variance (ANOVA) dans Excel peut être utilisée pour calculer à la fois le MSE_{inter} et le MSE_{entre}.

Le Tableau 2 montre une série d'estimations à la fois de l'ICC et du DEFT pour quelques cas particuliers ainsi que les conséquences que ces variables ont sur le nombre d'écoles (groupes) ainsi que la taille totale de l'échantillon qui en résulte. Un écart-type (ET) de 29 est présupposé pour tous les cas, une amplitude totale de l'intervalle de confiance (amplitude bilatérale) de 10 est spécifiée, et un niveau de confiance de 95% est utilisé. L'ICC, le DEFT ainsi que la *taille des groupes* sont des valeurs réelles tirées des études EGRA réalisées jusqu'à présent. L'écart type de 29 est une valeur simplifiée, généralisée à partir des diverses études EGRA réalisées jusqu'ici.

Tableau 2. Estimation de l'*ICC* et de *DEFT* pour toute une série de pays et d'années primaires, montrant la taille moyenne des groupes dans chaque cas

Pays	ICC	DEFT	*tailles des groupes*	*n*
Pays A, 3e année primaire	0,17	1,2	3,75	198
Pays B, 2e année primaire	0,22	2,3	20	698
Pays C, 3e année primaire	0,25	1,6	7,57	356
Pays D, 3e année primaire	0,47	2,3	10,05	708
Pays E, 2e année primaire	0,48	1,8	5,35	416

Source : Calculé par les auteurs à partir de diverses enquêtes EGRA.

Les DEFT introduits dans le Tableau 2 ci-dessus sont affectés par l'ICC et également par la taille du groupe. Comme cela peut être observé dans l'équation correspondant au DEFT, ces deux indices affectent le DEFT. Dans le Pays B, par exemple, le DEFT se révèle être légèrement élevé (2,3), même si l'ICC est faible (0,22), parce que la taille du groupe est de 20 ; donc cela supprime une grande partie des variations en prenant tellement d'enfants issus d'écoles particulières. Dans le Pays D, un ICC élevé est à l'origine de l'augmentation du DEFT. Dans le Pays A, le DEFT est le plus faible parce que la taille des groupes et l'ICC sont tous les deux à un niveau bas. Les impacts sur la taille de l'échantillon requise sont importants. Dans le Pays A, un échantillon de seulement 198 enfants serait nécessaire (mais quelques 53 écoles), alors que dans le Pays D, un échantillon regroupant 708 enfants et environ 70 écoles seraient nécessaires.

Recommandations sur les tailles d'échantillon pour les intervalles de confiance

Pour déterminer les tailles réelles recommandées pour les échantillons, il serait raisonnable d'exiger que les différences entre classes soient suffisamment « significatives » d'une manière ou d'une autre, c.-à-d. que les intervalles de confiance globaux devraient être suffisamment étroits afin que les intervalles de confiance pour les années primaires se suivant ne se superposent pas. À l'aide du Tableau 1, nous pouvons observer que la différence moyenne inter-année est de 14. Ainsi, une *Amplitude* de 14 est raisonnable.

En retenant une Amplitude de 14, un ICC de 0,45, une taille d'échantillon de 12 et un écart type (ET) de 29 (comme indiqué au Tableau 1 ci-dessus) la « bonne » taille de l'échantillon est de 409 enfants, pour chaque année primaire étudiée.

Étant donné les différences minimes entre les garçons et les filles mises en évidences par les données des échantillons figurant au Tableau 1 (et/ou étant donné que les différences entre les sexes varient fortement d'un pays à l'autre, contrairement à la progression continue en fonction des années), et étant donné l'équation de la taille de l'échantillon, il devrait être clair qu'une toute petite *Amplitude* serait nécessaire pour détecter les différences entre sexes, et ainsi un échantillon de très grande taille: environ 7 000. Il semblerait prudent d'accepter la notion que les tailles des échantillons les plus raisonnables ne devraient pas saisir de différences importantes entre garçons et filles. Cela met en évidence, en passant, l'importance qu'il y a à distinguer entre *différence formelle* et *différence statiquement importante.* En général, s'il existe une différence quelconque entre deux couches de population, même si celle-ci n'est pas de grande importance, les chercheurs devraient la « forcer » à revêtir une importance statistique en constituant un immense échantillon. En d'autres termes, on peut juger des petites différences d'importance marginale comme étant statistiquement importantes avec un échantillon de grande taille. Le jugement passé ici est que les différences entre sexes sont suffisamment minimes pour que seuls de très grands échantillons puissent les détecter de manière à les rendre statistiquement importantes.

Puisque les ET peuvent augmenter jusqu'à 60 ou plus, il peut sembler un peu arrogant de proposer d'utiliser un écart type de 29 pour un échantillon de taille recommandée. Ceci doit être discuté plus en profondeur. En premier lieu, comme cela transparaît du Tableau 1 ci-dessus, les écarts types (ET) les plus élevés figurent plutôt uniquement dans les années primaires supérieures, et EGRA tente surtout d'examiner les deux ou trois premières années primaires. Il est également évident que les ET semblent être plutôt positivement influencés par l'estimation des niveaux moyens de fluence et avec l'estimation des différences inter-années (voir les figures ci-dessous).

Figure 1. Moyenne et écart type (ET) de la fluence

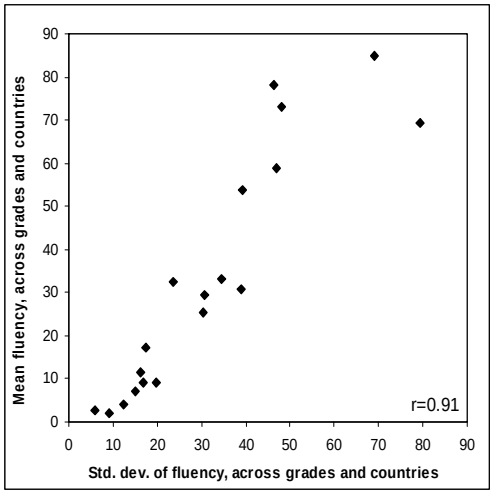
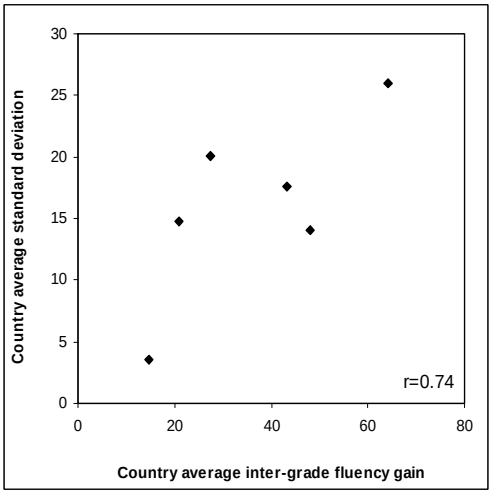


Figure 2. Écart-type (ET) et gain inter-année



Dans les situations selon lesquelles les écarts types (ET) de la fluence sont élevés, les niveaux moyens de fluence le sont également ainsi que les différences inter-années. Cela signifie qu'en général les différences tendront à être détectables : lorsque les ET sont élevés, les différences que l'on cherche à détecter le sont aussi. Ou, d'un point de vue de l'intervalle de confiance, lorsque les ET sont élevés, les points centraux dans les intervalles de confiance le sont également. Cela signifie qu'en principe, une plus grande *Amplitude* devrait suffire à établir des intervalles de confiance qui ne se superposent pas, bien qu'un échantillon de plus grande dimension soit encore nécessaire. Il est également vrai que si tout ce qui est désiré est l'intervalle de confiance lui-même (plutôt que la non-superposition entre intervalles de confiance pour différentes caractéristiques d'élèves), l'amplitude absolue de l'intervalle importe moins que son amplitude relative.

Par exemple, le fait de dire que la moyenne simple est de 20, avec un intervalle de confiance pour une moyenne de la population de [10, 30], donne l'impression d'être moins précis que de dire que la moyenne simple est de 45 avec un intervalle de confiance pour la moyenne de la population de, disons, [33, 58], même si l'amplitude de cette dernière est plus grande au sens absolu, parce que l'amplitude de celle-ci est plus réduite, par rapport à son point milieu, que celle de la première moyenne mentionnée ci-dessus. Même avec ces clauses conditionnelles, des échantillons plus grands sont encore nécessaires si ET est plus élevé.

Ainsi, par exemple, avec un ET de 50, mais avec des différences inter-années de désormais 20 au lieu de 14 (où 20 est la valeur attendue étant donné un ET de 50, sur la base du Figure 2 ci-dessus), la taille de l'échantillon devrait augmenter jusqu'à 597, comparé à 409, pour chaque année primaire étudiée.

Pour plus de précaution, peut-être qu'il serait bon de recommander des échantillons de 600 élèves par année primaire étudiée. *D'un autre côté, si avec des ET plus élevés, on se contenterait d'un intervalle de confiance de 90%, alors la taille de l'échantillon requise devrait baisser à 416.* (De nombreuses applications internationales visant à obtenir rapidement des résultats, telles que

l'approche du Programme élargi de vaccination de l'Organisation Mondiale de la Santé sur la vaccination dans le secteur de la santé, se sert d'intervalles de confiance de 90%.)

Il semblerait prudent de conclure que l'échantillonnage d'un nombre d';élèves compris entre 410 et 600 par année primaire concernée (en nombres entiers) devrait suffire pour toutes les cas de figure.

Vérification d'hypothèse versus intervalles de confiance : Conséquences du choix de l'échantillon

Pour décider de la taille des échantillons, un facteur à retenir est savoir si la base de comparaison entre groupes (c.-à-d., entre niveaux de fluence dans les différentes années primaires) devait être des intervalles de confiance ne se superposant pas ou des vérifications d'hypothèses unilatérales. Une pratique courante est de présenter les IC selon les variables clés et de déclarer ou de laisser supposer que des IC ne se superposant pas sont une première analyse utile en vue de déterminer si les différences entre groupes sont importantes. Cela est souvent pratiqué parce que le chercheur ne sait pas d'avance quel contraste, ou quelle vérification d'hypothèse, revêtira le plus grand intérêt. C'est pour cela que le fait de présenter des IC pour des variables clés, dans EGRA, semble être une pratique prudente. De plus, généralement, les lecteurs qui ont un grand intérêt dans ce domaine se préoccupent beaucoup des paramètres réels qui sont évalués (les niveaux moyens de fluence, par exemple), ainsi que leur portée probable, et s'intéressent moins à savoir si les différences entre sous-populations de l'étude sont importantes statistiquement.

Toutefois, essayer de réduire les IC suffisamment afin que ceux-ci ne se superposent pas et ainsi détecter une différence précise entre les moyennes requiert de plus grands échantillons. Il faudrait peut-être des échantillons plus grands pour effectuer des vérifications d'hypothèses. Du autre côté, les vérifications d'hypothèses sont plus difficiles à interpréter, attirent peut-être trop l'attention sur l'« importance statistique » et loin des paramètres en cours d'étude. De plus, une partie des économies réalisées en exécutant des vérifications d'hypothèses ne peuvent être enregistrées que si les vérifications d'hypothèses sont unilatérales.

Les avis sont partagés dans la littérature spécialisée quant aux conditions qui pourraient justifier une vérification unilatérale d'hypothèses. Cependant, le débat n'est pas concluant, donc il pourrait être utile de se rappeler les difficultés qui se présentent.

La vérification d'hypothèses postule en général une hypothèse « nulle » que, disons (en prenant la fluence comme échantillon), la fluence pour une année primaire donnée est égale à celle d'une année précédente, ou que la fluence après une intervention est équivalent à celle avant cette intervention. Alors on peut postuler d'autres hypothèses. Une forme d'hypothèse alternative est que la fluence dans une année supérieure est tout simplement différente la fluence d'une année précédente, ou que le niveau de lecture après intervention diffère du niveau de lecture avant intervention. Pour vérifier cette hypothèse, on exécute une vérification d'hypothèses « bilatérale» ». Cela est courant lorsque l'on s'intéresse plutôt aux analyses d'exploration, où un certain traitement ou une certaine variable (niveau de ruralité, expérience de l'enseignant, etc.) pourrait avoir un effet positif ou négatif sur quelque chose d'autre (les résultats des tests

pourraient être influencés négativement ou positivement par le degré de ruralité et il n'existe pas de raison valable *a priori* de tester une hypothèse partant dans une direction plutôt que dans une autre).

Pour la plupart des applications EGRA, il semble raisonnable de penser que la majorité des hypothèses testées, ou la plupart des déclarations que l'on aimerait faire, sont unidirectionnelles. Ainsi, il semblerait que l'on soit justifié à postuler la vérification d'hypothèses unilatérales, pour réaliser des économies sur la taille de l'échantillon. S'il existe de bonnes raisons de croire que l'analyse doit être de nature plus exploratoire et descriptive, alors la technique de vérification bilatérale des hypothèses devrait être employée.

Quelle que soit l'approche, c'est toujours une bonne idée de présenter des intervalles de confiance, et de non pas se contenter de vérifier les hypothèses. La majorité des programmes statistiques, y compris Stata, présentent souvent les deux avec la même commande, donc cela n'est pas difficile à faire. Des programmes d'application plus générale tels qu'Excel ne le font pas, mais les intervalles de confiance sont très faciles à générer. L'intérêt qu'il y a à présenter les IC est de favoriser une concentration sur le paramètre en question, tel que la fluence orale dans un texte correspondant. Mais la remarque a été faite que si les tailles des échantillons sont suffisamment grandes que pour permettre la détection de différences lors des vérifications unilatérales d'hypothèses, alors l'amplitude des IC tendra a être plutôt grande. Donc, l'approche d'EGRA devrait décider en premier lieu si les vérifications unilatérales d'hypothèses sont acceptables, avec la condition que cela pourrait entraîner des IC un peu plus larges. La discussion suivante met en évidence les points difficiles.

Supposons que nous ayons deux moyennes d'échantillon, $\overline{X}_1$ et $\overline{X}_2$. Pour ne pas compliquer les choses, disons que l'estimation des écarts quadratiques moyens (SE) pour les deux sont les mêmes, donc $SE_1 = SE_2 = SE$. Nous supposons également, sans grande perte due à la généralisation, que cela est dû à la similitude des écarts types ainsi que des tailles des échantillons.[4] Aux fins de cette discussion, nous retiendrons des tests de 5% ou des IC de 95%. On accepte que les données *t* correspondent aux degrés de liberté appropriés. Les IC de 95% sont

$$\overline{X}_1 \pm t_{025}\ SE$$
$$\overline{X}_2 \pm t_{025}\ SE\ ,$$

où $t_{.025}$ est l'ordonnée *t* requise pour un test bilatéral de 5% avec les degrés de liberté appropriés. L'exigence que les deux IC pour chaque moyenne ne se superposent pas équivaut à exiger que

$$\overline{X}_1 + t_{025}SE < \overline{X}_2 - t_{025}SE$$

ou

$$\overline{X}_2 - \overline{X}_1 > t_{025}SE + t_{025}SE = 2t_{025}SE$$

[4] En fait, la plupart des ET et des SE différeront l'un de l'autre. L'égalité entre la taille de l'échantillon et le ET est supposée pour *cette* exposition, uniquement à des fins de clarification.

si l'estimation de la première moyenne est inférieure à la seconde, et de manière similaire, mais avec des signes différents, si la seconde est inférieure; ou plus généralement :

$$\left|\overline{X}_1 - \overline{X}\right|_2 > 2t_{025}\,SE\,,$$

parce que les IC pour les moyennes sont symétriques aux abords de la moyenne, et la même amplitude, en supposant que les SE et les degrés de liberté (influencés par *n*) restent inchangés.

Mais l'exigence selon laquelle l'IC pour la *différence* ne se superpose pas *avec 0* équivaut à exiger que

$$\left|\overline{X}_1 - \overline{X}_2\right| > 1.41\,t_{025}\,SE\,,$$

en raison de l'équation de l'écart-type pour une différence entre moyennes, qui est comme suit, étant donné l'hypothèse retenue de l'égalité des écarts-type et de l'égalité des échantillons :

$$SD_{diff} = \sqrt{\frac{SD_1^2}{n_1} + \frac{SD_2^2}{n_2}} = \sqrt{2\frac{SD^2}{n}} = 1.41SD\,.$$

Remarquez que le rapport de 2 à 1,41 est 1,41, puisque tout nombre divisé par sa racine carrée est égal à sa racine carrée. Cela signifie que dans le premier cas, il faudrait un SE plus petit que dans le second cas, afin de ne pas créer de superposition des IC—inférieure de 1,41 fois. Étant donné qu'$SE = SD/\sqrt{n}$, une *SE* qui est 1,41 fois inférieure requiert un échantillon qui est deux fois supérieur, puisque

$$\frac{SE}{1.41} = \frac{SD}{1.41\sqrt{n}} = \frac{SD}{\sqrt{2n}}\,.$$

Les tests instantanés suivants provenant de Stata (à l'aide de la commande « ttesti ») sont présentés à titre d'exemple. Les tests se servent des valeurs qui ont déjà été utilisées dans les exemples ci-dessus. Pour illustrer le principe fondamental portant sur les différences entre intervalles de confiance et vérifications d'hypothèses, nous allons nous concentrer sur un cas dans lequel le DEFF est de 1. La *procédure* employée est celle qui est utilisée pour les variances inégales, bien qu'en pratique et pour faciliter l'exposé, les données d'entrée pour les écarts types figurant dans les exemples s'équivalent les uns les autres.

En premier lieu, nous sommes confrontés à un cas où l'intervalle de confiance pour la *différence* entre les deux moyennes ne se superpose pas à zéro, mais le fait presque, comme on l'observe dans la zone surlignée d'en bas. Remarquez que Stata présente les IC pour chaque variable, l'IC pour la différence entre les variables ainsi que toutes les vérifications d'hypothèses pertinentes pour la différence entre les variables.

```
ttesti 34 20 29 34 34 29, inégal
```

```
Test t à deux échantillons avec variances inégales
------------------------------------------------------------------------------
         |     Obs      Moyenne    Err. type   Ecart type   [Intervalle de conf.
                                                           de 95%]
---------+--------------------------------------------------------------------
       x |      34          20    4,973459          29    9,881422    30,11858
       y |      34          34    4,973459          29    23,88142    44,11858
---------+--------------------------------------------------------------------
combiné  |      68          27    3.593661    29.63409    19.82702    34.17298
---------+--------------------------------------------------------------------
    diff |                 -14    7.033533                -28.0429    .042902
------------------------------------------------------------------------------
    diff = moyenne(x) – moyenne(y)                                t =  -1.9905
Ho: diff = 0                     Degré de liberté de Satterthwaite =       66

    Ha: diff < 0                 Ha: diff != 0                 Ha: diff > 0
 Pr(T < t) = 0.0253         Pr(|T| > |t|) = 0.0507          Pr(T > t) = 0.9747
```

Les IC pour les deux moyennes se superposent en grande partie, tel que cela apparaît dans les deux zones surlignées du haut, mais l'IC pour la *différence* ne se superpose pas sur zéro (même s'il le fait presque, par effet voulu) comme cela est visible dans la zone en surbrillance du bas. Toutefois, cette manière d'interpréter l'exigence de détection de la différence entre les groupes est la bonne. Pour éviter toute superposition des IC pour les moyennes elles-mêmes, il faudrait doubler la taille des échantillons.

Le test suivant montre qu'avec un doublement de la taille de l'échantillon, les CI pour les moyennes individuelles évitent la superposition de peu, tel que cela est présenté dans les zones mises en valeur :

```
ttesti 69 20 29 69 34 29, inégal

Test t à deux échantillons avec variances inégales
------------------------------------------------------------------------------
         |     Obs      Moyenne    Err. type   Ecart type   [Intervalle de conf.
                                                           de 95%]
---------+--------------------------------------------------------------------
       x |      69          20     3,49119          29    13,03344    26,96656
       y |      69          34     3,49119          29    27,03344    40,96656
---------+--------------------------------------------------------------------
combiné  |     138          27    2.531281    29.73582    21.99457    32.00543
---------+--------------------------------------------------------------------
    diff |                 -14    4,937288               -23,76379   -4,236213
------------------------------------------------------------------------------
    diff = moyenne(x) - moyenne(y)                                t =  -2,8356
Ho: diff = 0                     Degré de liberté de Satterthwaite =      136

    Ha: diff < 0                 Ha: diff != 0                 Ha: diff > 0
Pr(T < t) = 0.0026         Pr(|T| > |t|) = 0.0053          Pr(T > t) = 0.9974
```

Mais un doublement de la taille de l'échantillon est cher payé (et inutilement) pour obtenir des IC ne se superposant pas pour les moyennes, plutôt qu'un IC ne se superposant pas avec zéro pour la différence entre les moyennes. Cela peut être observé par le fait que l'IC pour la différence entre les moyennes est relativement éloignée du zéro (zone surlignée du milieu), ou par le fait qu'une

vérification bilatérale d'hypothèses pour la différence entre les deux moyennes génère une valeur de probabilité en dessous du seuil de 5% (zone surlignée du bas).

Toutefois il y a davantage de marge de manœuvre. La plus grande partie du gain en efficacité parmi les vérifications d'hypothèses concernant la notion d'« intervalles de confiance ne se superposant pas » est réalisé simplement en postulant le problème comme une vérification d'hypothèses. Toutefois, si cela est désiré et si cela est justifié *a priori*, une petite amélioration de l'efficacité peut être obtenue en supposant un test unilatéral d'hypothèses. Remarquez que dans le premier imprimé Stata ci-dessus, malgré que l'IC de la différence touche presque zéro, une vérification *unilatérale* d'hypothèses est très forte—« excessivement » forte pour un test de 5%. Du fait que l'IC de 95% pour la différence se rapproche beaucoup de zéro, la valeur de probabilité pour une vérification *bilatérale* d'hypothèses est véritablement 0,05 (ou proche de ce nombre), conformément à nos attentes étant donné l'équivalence entre une vérification bilatérale d'hypothèses et un IC pour une différence entre moyennes n'incluant pas zéro. Mais la valeur de probabilité pour une vérification unilatérale d'hypothèses, lors du premier lancement ci-dessus, n'est que de 0,025 (0,0249 en réalité), donc nous avons plus de degrés de liberté que nous n'ayons besoin, si nous ne désirons qu'un test de 5%. Puisque la valeur *t* pour un test unilatéral d'hypothèses de 5% est de 1,67 (plus ou moins, pour un *n* élevé), alors que ce qui était nécessaire pour un test bilatéral était d'environ 1,96, nous pourrions réduire l'échantillon par un taux d'environ $\sqrt{1.67/1.96} = 0.73$.

En effet, nous avons seulement besoin que

$$\left|\overline{X}_1 - \overline{X}_2\right| > 1.41\, t_{05}\, SE$$

pour un test unilatéral, où $t \approx 1{,}67$ avec un *n* raisonnablement élevé.

Le test instantané Stata suivant démontre que lorsque l'on réduit la taille de l'échantillon, à partir de la première série de résultats, en fonction d'un taux de 0,73 sur 34, ou 25, alors le test unilatéral d'hypothèses a une valeur de probabilité juste en dessous de 0,05, comme cela est nécessaire (zone du bas surlignée). Les IC se superposent parfaitement à présent (zones du haut surlignées). L'IC de 95% pour la différence se superpose même avec zéro, parce que le fait d'avoir besoin d'un IC ne se superposant pas avec zéro pour la différence serait équivalent à un test bilatéral d'hypothèses.

```
ttesti 25 20 29 25 34 29, inégal

Test t à deux échantillons avec variances inégales
------------------------------------------------------------------------------
         |     Obs      Moyenne    Err. type   Ecart type   [Intervalle de conf.
                                                           de 95%]
---------+--------------------------------------------------------------------
       x |      25           20         5.8          29    8.029388    31.97061
       y |      25           34         5.8          29    22.02939    45.97061
---------+--------------------------------------------------------------------
combiné  |      50           27    4,180518    29,56073    18,59893    35,40107
---------+--------------------------------------------------------------------
    diff |                -14    8,202439               -30,49211   -2,492108
```

```
------------------------------------------------------------------------------
    diff = moyenne(x) - moyenne(y)                                t =  -1,7068
Ho: diff = 0                     Degré de liberté de Satterthwaite =       48

    Ha: diff < 0                 Ha: diff != 0                 Ha: diff > 0
Pr(T < t) = 0.0472         Pr(|T| > |t|) = 0.0943          Pr(T > t) = 0.9528
```

En tenant compte des deux facteurs à la fois, la taille de l'échantillon requise pour un test unilatéral d'hypothèses est d'environ 0,36 de ce qui est requis pour créer des IC (bilatéraux) ne se superposant pas sur les deux moyennes.

Remarquez que si l'écart type est suffisamment augmenté par un DEFT de 2,44 (le résultat des mêmes hypothèses que celles utilisées pour établir la taille de l'échantillon de 409 pour un IC, c'est à dire un ICC de 0,45 et des groupes de 12), alors la taille de l'échantillon requise pour un test de 5% augmente, surtout jusqu'à $2{,}44^2$ fois 25, soit 148.

```
ttesti 148 20 70,7 148 34 70,7, inégal

Test t à deux échantillons avec variances inégales
------------------------------------------------------------------------------
         |     Obs      Moyenne    Err. type   Ecart type   [Intervalle de conf.
                                                           de 95%]
---------+--------------------------------------------------------------------
       x |     148          20    5.811504        70.7    8.515112    31.48489
       y |     148          34    5.811504        70.7    22.51511    45.48489
---------+--------------------------------------------------------------------
combiné  |     296          27    4,122578    70,92751    18,88661    35,11339
---------+--------------------------------------------------------------------
    diff |                 -14    8,218708               -30,17496   -2,174957
------------------------------------------------------------------------------
    diff = moyenne(x) - moyenne(y)                                t =  -1,7034
Ho: diff = 0                     Degré de liberté de Satterthwaite =      294

    Ha: diff < 0                 Ha: diff != 0                 Ha: diff > 0
 Pr(T < t) = 0,0253         Pr(|T| > |t|) = 0,0507          Pr(T > t) = 0,9747
```

Ces facteurs permettent de réaliser quelques économies dans la taille d l'échantillon avec une vérification unilatérale d'hypothèses par opposition aux intervalles de confiance ne se superposant pas. Toutefois, il existe une pression inverse, celle de tenir compte de la puissance. En tenant compte de la puissance, en supposant une puissance de 0,8 et une vérification d'hypothèse de 5%, et en introduisant la notion que les écarts-type (ET) *pourraient* être différents, une taille d'échantillon pour une vérification unilatérale d'hypothèses est

$$n = \frac{(SD_1^2\ DEFF + SD_2^2\ DEFF)(0.85 + 1.67)}{DIFF^2},$$

où :

0,85 est la valeur unilatérale *t* pour une puissance de 0,8,
1,67 est la valeur unilatérale *t* pour un test de 5% (tous les deux avec 60 degrés de liberté, un nombre peu élevé choisi à dessein), et

DIFF est la différence hypothétique entre, disons les classes.

En utilisant les mêmes paramètres que pour l'intervalle de confiance, c'est à dire un DEFF de 5,595 (DEFT de 2,44) (à cause d'un ICC de 0,45 et une taille des groupes fixée à 12), et des écarts types (ET) de 29 (voulant dire que pour cet exemple, ils sont similaires, mais en utilisant l'équation qui permet différents écarts types), et un DIFF de 14, la taille de l'échantillon requise est de 324. Dans le cas de figure le plus pessimiste pour lequel les écarts types sont de 50, mais on laisse le DIFF atteindre 20, la taille d'échantillon requise est de 472. Dans les deux cas, ceux-ci sont légèrement plus petits que ce qui est nécessaire pour un intervalle de confiance de 95%.

En guise de conclusion, sur la base des types de discussions ci-dessus, selon lesquelles les tests bilatéraux convenaient le mieux, alors l'équation correcte serait la suivante :

$$n = \frac{(SD_1^2\ DEFF + SD_2^2\ DEFF)(0.85 + 2)}{DIFF^2}.$$

Dans ce cas, et en utilisant les mêmes hypothèses que ci-dessus, la taille de l'échantillon dont l'écart type de 29 est 414, et avec un écart type plus pessimiste de 50, mais un DIFF de 20, elle passerait à 603.

Pour résumer :

En cas de besoin d'établir des intervalles de confiance ne se superposant pas, alors grâce à des paramètres similaires à ce que l'on trouve dans les scénarii les plus difficiles, mais un écart type de 29 (moyenne pour tous ceux qui ont été étudiés), un échantillon de 409 élèves par classe suffit.

Pour les cas où on se doute que l'écart type se situe jusqu'à 50, mais où des différences entre année de même niveau sont par conséquent plus élevées, les échantillons peuvent contenir jusqu'à 597 élèves, en cas de besoin.

Si l'objectif est de fournir des vérifications d'hypothèses unilatérales, alors des échantillons de 324 (414 pour les bilatérales) jusqu'à 472 (604) pour les bilatérales) pourraient être requis pour chaque classe.

Pour les différences en fonction des sexes, aucune taille d'échantillon raisonnable n’est en mesure de détecter des différences statistiquement importantes, au moins si l'on en juge par les différences entre les sexes qui ont été observées jusqu'à présent. Les différences entre sexes sont trop minimes.

Résumé des tailles des échantillons sur la base des intervalles de confiance et des vérifications d'hypothèses

Le Tableau 3 résume une série de suggestions sur les tailles des échantillons. Le tableau suppose un écart type de 29, un ICC de 0,45 (ce qui est proche de la limite supérieure de ce qui a été trouvé dans les études EGRA réalisées jusqu'ici), et une *taille des groupes* (nombre d'élèves

échantillonnés par école) sur 10. Dans le cas de la vérification d'hypothèses, on suppose une puissance de 0,8. Dans chaque cas, le nombre d'écoles nécessaire est dérivé en arrondissant le résultat de la division de l'échantillon par 10.

Tableau 3. Résumé des tailles des échantillons selon divers critères

	Taille de l'échantillon	Nombre d'écoles
Niveau de confiance 90%		
Méthode de l'intervalle de confiance :		
Amplitude bilatérale de l'intervalle : 10	475	48
Amplitude bilatérale de l'intervalle : 15	211	22
Méthode de vérification de l'hypothèse – unilatérale :		
Différence minimale détectable : 10	390	39
Différence minimale détectable : 15	173	18
Méthode de vérification de l'hypothèse – bilatérale :		
Différence minimale détectable : 10	539	54
Différence minimale détectable : 15	239	24
Niveau de confiance 95%		
Méthode de l'intervalle de confiance :		
Amplitude bilatérale de l'intervalle : 10	680	68
Amplitude bilatérale de l'intervalle : 15	303	31
Méthode de vérification de l'hypothèse – unilatérale :		
Différence minimale détectable : 10	539	54
Différence minimale détectable : 15	239	24
Méthode de vérification de l'hypothèse – bilatérale :		
Différence minimale détectable : 10	689	69
Différence minimale détectable : 15	306	31

Source Calculé par les auteurs.

Pondérations des échantillonnages et autres considérations introduites par le groupement

En résumant tout d'abord la discussion ci-dessus, une simple méthode d'échantillonnage aléatoire —telle qu'un simple échantillonnage des enfants—est difficile à construire et à mener, puisque très peu (aucun n'étant connu des auteurs) de pays en voie de développement disposent de registres nationaux des enfants indiquant le nom de chacun d'entre eux. Même si de tels registres existaient, ceux-ci seraient peu pratiques, car il serait très coûteux de procéder à l'évaluation d'un enfant dans une école, puis de se déplacer sur de grandes distances pour évaluer un autre enfant dans une autre école. Au lieu de cela, il est possible d'échantillonner d'abord les écoles, puis d'échantillonner les élèves au sein des écoles.

Comme cela a également été décrit auparavant, plutôt que d'échantillonner 400 élèves entièrement de manière aléatoire, ce qui dans un vaste pays pourrait signifier devoir se rendre à 400 ou près de 400 écoles, un des premiers échantillons, disons, 40 écoles, puis ensuite 10 élèves par école pour la ou les années primaires faisant l'objet de l'étude. Le fait de choisir un nombre fixe d'élèves par école devrait faciliter les choses (et selon certains méthodologies, cela peut être

nécessaire ; voir la section ci-dessous sur l'échantillonnage par lots pour l'assurance de la qualité [LQAS]), mais puisque la taille des écoles peut varier, calculer une simple moyenne peut induire en erreur, si les écoles les plus grandes ou les plus petites ont une performance systématiquement meilleure ou plus mauvaise.

Prenons un exemple pour pouvoir clarifier ce point : supposez que la moitié des écoles sont grandes (50 élèves par classe soumise à une étude) et que celles de l'autre moitié sont petites (25 élèves par année primaire étudiée). Dans les plus grandes écoles, les élèves ont une facilité de lecture de 20, mais dans les petites écoles, leur taux de fluence est de 50. Une moyenne *simple* générera un niveau de lecture de 37,5. Une moyenne *pondérée* générera un niveau de lecture de 30. Cela est dû au fait que les écoles les plus petites, qui ont le niveau de lecture le plus élevé, ont moins de poids ; la moyenne est rabaissée vers la moyenne des écoles les plus grandes. Aucune de ces moyennes n'est « correcte » par définition. La moyenne de 37,5 caractérise les *écoles* et pourrait être utilisée en vue de cibler les écoles requérant une intervention ; la moyenne de 30 caractérise les *enfants.*

Si le nombre d'enfants sélectionnés par école varie selon la taille de l'école (disons, si on choisit tous les 10ème enfants fréquentant l'année primaire concernée par l'étude), alors il n'est pas nécessaire de pondérer les résultats, puisque les écoles les plus grandes seront représentées proportionnellement à leur taille, et la moyenne simple calculée représentera les élèves. Dans ce cas, si les chercheurs désirent obtenir une moyenne des niveaux de lecture des écoles, ils devraient calculer le pourcentage d'élèves sachant lire dans chaque école, puis calculer la moyenne simple de ces pourcentages.[5]

Un dernier problème sur lequel il faut revenir, comme cela a été souligné auparavant, est que si le processus d'échantillonnage utilise des groupes, et le fait que le groupement par grappes ait été employé est ignoré lorsque les intervalles de confiance sont calculés, alors la variabilité totale est sous-estimée, et les intervalles de confiance apparaîtront plus étroits que ce qu'ils devraient être dans la réalité.

Plusieurs logiciels statistiques peuvent tenir compte de cet effet. Pour ce faire, le critère de groupement par grappes (disons, les écoles) doit être introduit dans de tels logiciels, puis il faut leur préciser d'employer une hypothèse de groupement lors du calcul des intervalles de confiance et, finalement, leur demander de procéder au calcul en tenant compte de cette hypothèse. Par exemple, dans Stata, on déclare le critère de groupement comme étant le nombre d'écoles en lançant la commande « svyset : school » (école) puis on requiert un intervalle de confiance sur, disons, la fluence, au moyen de la commande « svy: mean fluency » (fluence moyenne). Pour donner un exemple en utilisant les pays où les études d'EGRA ont été réalisées jusqu'ici, les écarts types de la moyenne de la fluence (en supposant aucun groupement et en supposant un groupement, respectivement) sont de 3,6 et de 4,4 dans un cas ; et de 0,57 et de 1,31 dans un autre.

[5] Le Tableau 7 en fin de cette annexe montre un exemple de ces situations.

Techniques non-paramétriques pour le suivi des progrès au niveau de l'école : Analyse de la méthode LQAS

Jusqu'ici, la majorité des activités EGRA se sont attachés à promouvoir une prise de conscience *nationale* qu'il se pourrait que les enfants ne sachent pas lire aussi bien que cela serait souhaitable, et que la phase de mise en œuvre dans les systèmes éducatifs est trop instable, mettant ainsi en péril l'ensemble des projets. Ces efforts cherchent également à attirer l'attention des législateurs et de ceux qui appliquent la législation sur ce problème et de mettre sur pied des processus de correction.

Si les pays ou les organisations non-gouvernementales (ONG) effectuent le suivi et des tentatives de rattrapage et d'amélioration, ce que certains font déjà, alors toutes considérations de suivi des progrès, et non pas seulement la prise de conscience du besoin d'un changement des politique éducatives, remettront à la surface. Pour promouvoir la motivation et l'analyse, les échantillons au niveau national dont les dimensions font objet d'une discussion dans ce document sont à la fois suffisants et possibles, et permettent de constituer des intervalles de confiance raisonnablement étroits.

D'un autre côté, le suivi à long terme, en général accompagné de mesures récurrentes au niveau de l'école, requiert une approche différente.[6] Jusqu'ici, les efforts d'EGRA ont utilisé une portée oscillant de 5 à 20 élèves par année primaire et par école. Les échantillons au niveau de l'école contenant plus de près de 20 élèves par année sont très onéreux, surtout si on décide de suivre de nombreuses écoles. Cependant, 20 élèves par classe ne suffisent pas pour la plupart des évaluations statistiques conventionnelles de paramètres, telles que la facilité de lecture moyenne au niveau de l'école.

Il existe deux solutions à ce problème. Premièrement, EGRA, dans une phase de suivi, pourrait être appliqué par les enseignants eux-mêmes. C'est-à-dire, au niveau de l'école, lorsque les enseignants se chargent du suivi, ils évalueront tous les enfants, afin que le problème de l'échantillonnage ne soit pas sujet à discussion. Le fait que les enseignants assurent le suivi réduit les charges décaissées ou les frais fiscaux (bien que pas forcement le coût d'option ou social) du suivi des enfants.

En second lieu, si l'on souhaite suivre les enfants par le biais d'une agence externe, alors les problèmes échantillonnage vont surgir, parce que cette approche comporte des charges décaissés et pas seulement des coûts d'option. Comme cela a été souligné auparavant, sélectionner plus de 20 enfants par année primaire et par école, par l'entremise d'étrangers, dans le cadre d'un suivi, devient rapidement très coûteux. Toutefois, comme cela a également été souligné auparavant, 20 par année n'est pas suffisant pour rassurer, si l'on emploie l'échantillon en vue de déterminer les niveaux moyens de lecture dans une école donnée. En acceptant de penser de manière non-paramétrique, néanmoins, des échantillons de 20, ou d'un peu plus, suffisent à surveiller toute unité administrative quelconque (école ou district).

[6] Celle-ci requiert une autre méthode quant aux instruments utilisés, et suppose qu'une intervention a été conçue. Ces problèmes sont importants mais ne concernent pas l'échantillonnage.

Il serait bon d'expliquer la terminologie en premier lieu. Par *approche paramétrique*, nous voulons dire une approche basée sur la tentative d'évaluer, disons, la moyenne des mots corrects par minute à l'école ou dans le district (un paramètre) au moyen de la moyenne de l'échantillon (un estimateur).

Il existe plusieurs problèmes avec l'approche paramétrique, lorsque celle-ci est appliquée au niveau de l'école. Un problème important de l'approche paramétrique est l'absence de puissance en raison d'un échantillon de si petite taille. À l'aide des données que ce document a manipulé, nous remarquons que, au niveau des pays, la « moyenne des moyennes » pour les mots corrects par minute pour la 2e année primaire, dans les pays étudiés, est 25, et l'écart-type de 29. Le DEFT n'a pas d'importance puisqu'au niveau de l'école, on ne procéderait pas au groupement. Supposons qu'avec une moyenne de 25, on peut se fixer comme but d'atteindre 39 (de poursuivre la différence moyenne inter-année de 14) mots corrects par minute, c.-à-d., gain d'une classe, et on doit pouvoir détecter les écoles fonctionnant en-deçà du niveau afin de déterminer lesquelles ont besoin d'aide.

Même pour un écart type (ET) aussi élevé que 29, une hypothèse que « Une école avec un échantillon inférieur à 20 est en-deçà de l'objectif fixé » a un niveau de signification traditionnel élevé (*alpha*), avec une valeur de probabilité inférieure à 0,02. Cependant, ce test a une puissance de 0,69 ou une *beta* de seulement 0,31 environ.[7] Cela signifie que bien qu'il existe une faible probabilité (moins de 5%) d'aider les écoles qui n'en ont pas besoin (c'est à dire une faible probabilité d'accepter l'hypothèse alternative lorsque l'hypothèse nulle est vraie), les probabilités sont élevées de ne pas aider des écoles qui en ont besoin (c'est à dire, d'accepter l'hypothèse nulle quand l'hypothèse alternative est vraie).

Hormis ces facteurs, les résultats paramétriques pourraient se révéler un peu plus difficiles à manipuler, du point de vue du suivi. Pour une équipe EGRA intéressée par le suivi, il serait plus facile de travailler avec une règle non-paramétrique telle que « sélectionner 20 enfants par année primaire par école (cela pourrait être seulement pour une seule année primaire ; l'année primaire sous étude dans le cadre d'un processus de suivi), et si plus de X peuvent lire, l'école n'a pas besoin d'aide, ou n'a pas besoin du niveau d'aide le plus élevé ». La déclaration est formulée en chiffres absolus, et il n'y a pas de moyennes, d'écarts types ou de pourcentages à calculer : il s'agit d'une proposition de surveillance plus typique et plus simple.

Ainsi, une alternative aux statistiques paramétriques serait une forme quelconque d'approche non-paramétrique, selon laquelle on ne chercherait pas les moyennes au niveau de l'école, mais uniquement dans les nombres d'enfants sachant lire à ou au-delà d'un certain niveau dans un échantillon donné dont la taille aura été fixée (ou, de même, puisqu'on peut désirer surveiller les processus également, le nombre d'élèves qui sont exposés à certaines techniques didactiques). Ces approches emploient en général la distribution binomiale pour fixer les tailles des échantillons et des « règles de décision » (telles que combien de non-lecteurs peuvent être acceptés avant qu'il soit décidé qu'une école ne satisfait pas les objectifs), afin de préserver les probabilités alpha et beta à un niveau réduit. Jusqu'ici, la technique la plus courante de ce genre utilisée surtout dans le secteur de la santé dans les pays à faibles revenus, s'appelle l'échantillonnage de lot pour l'assurance de la qualité (LQAS).

[7] La commande Stata « sampsi 25 39, sd(29) n(20) onesample onesided » (un échantillon, unilatéral).

Pour utiliser LQAS, il est nécessaire de transformer une variable de lecture donnée en variable binaire. La variable prend la valeur de 1 si le niveau de lecture des élèves est supérieur à un certain niveau et 0 si les enfants n'atteignent pas un niveau ciblé de mots corrects lus par minute. LQAS est fréquemment utilisé pour suivre les processus. De ce fait, on pourrait procéder autrement et une valeur de 1 pourrait être assignée si les élèves étaient exposés à une certaine pratique, et 0 en cas contraire. En cas contraire, il n'est pas nécessaire de transformer une variable continue en variable binaire.

La méthode LQAS la plus courante est de penser en termes de deux risques :

1. le risque (coût) qu'il y a à aider une école qui n'en a pas besoin — en général ce qu'on appelle le « risque du gouvernement » ou encore le « risque du fournisseur », puisqu'on encourt des frais à intervenir sans nécessité, similaire à une erreur de type I en statistiques, avec niveau alpha associé ; et

2. le risque de ne pas intervenir dans une école qui en a besoin — ce que l'on appelle en général le « risque social » ou le « risque du consommateur », similaire à une erreur de type II en statistiques, avec un niveau beta associé.

Pour minimiser le risque des fournisseurs, il faudrait fixer un niveau élevé de non-lecteurs dans une école avant de l'aider. Ainsi, on peut être sûr que l'école en a besoin. Mais si on va trop loin dans cette direction, on court également le risque de *ne pas* aider une école qui en aurait besoin.

Pour se prémunir contre ces deux risques, en général on fixe un seuil *supérieur* (par exemple à 50%), et le nombre de non-lecteurs autorisé dans un échantillon est fixé de manière à réduire la probabilité de classer une école dans la catégorie des non-lisant alors qu'elle se trouve dans la catégorie des écoles où les élèves savent lire. Ceci milite en faveur d'une plus grande tolérance en faveur de l'inclusion de davantage de non-lecteurs dans l'échantillon avant de déclarer qu'une école a échoué. Selon la démarche inverse, un seuil *inférieur* est fixé (par exemple à 20%), et le nombre de non-lecteurs autorisés dans un échantillon est fixé de manière à réduire la probabilité qu'il y aurait à classer l'école dans la catégorie de celles n'ayant pas besoin d'aide si seulement 20% ou plus des élèves ne savent pas lire. Cela milite en faveur d'une moindre tolérance en faveur de l'inclusion des non-lecteurs dans l'échantillon. En bref, des pressions des deux côtés existent. Étant donné ces tiraillements, la démarche finale est de déterminer la taille totale de l'échantillon ainsi que le nombre de non-lecteurs que l'on tolérera avant que l'école ne bénéficie d'aide, au moyen de ces seuils, afin de maintenir le risque *total* (alpha plus beta) à un niveau raisonnablement bas, tel que moins de 15%. Dans le secteur de la santé, ce niveau est généralement considéré approprié à des fins de suivi.

Pour répéter ce qui a été dit plus haut, la technique peut être utilisée avec des variables continues (disons, le niveau de lecture d'un texte pertinent) qui ont été transformées en variables binaires (chaque enfant qui lit plus de X mots corrects par minute reçoit un 1, les autres un 0) ou avec des variables de surveillance qui sont naturellement binaires (telles que si un enfant participe au quotidien à un groupe de lecture avec ses camarades).

Le Tableau 4 illustre les principes concernés, pour des seuils de 50% et 20%. La documentation en provenance du secteur de la santé se sert en général d'exemples de 80% et 50% dans le cadre, par exemple, du suivi de l'administration. Mais si quelqu'un devait utiliser cette technique pour suivre la lecture, il est raisonnable de fixer des seuils particulièrement faibles, étant donné la situation déplorable dans la plupart des pays étudiés.

Tableau 4. Exemple de table de décision LQAS

Taille de l'échantillon	Nombre d'échecs, *f*	Nombre de réussites, *s*	Probabilité allant jusqu'à *s*–1 succès inclus	Probabilité cumulative allant jusqu'à *f* échecs inclus	Risque total
			Équivalent de la probabilité ou du risque d'accepter une école comme ayant besoin d'aide alors qu'elle n'en a pas besoin	Équivalent de la probabilité ou du risque de ne pas aider une école qui a besoin d'aide	
			Seuil supérieur : 0,50 (50%)	Seuil inférieur : 0,20 (20%)	
20	15	5	0,006	0,370	0,376
20	14	6	0,021	0,196	0,216
20	**13**	**7**	**0,058**	**0,087**	**0,144**
20	12	8	0,132	0,032	0,164
20	11	9	0,252	0,010	0,262
20	10	10	0,412	0,003	0,414
20	9	11	0,588	0,001	0,589
20	8	12	0,748	0,000	0,748
20	7	13	0,868	0,000	0,868
20	6	14	0,942	0,000	0,942
20	5	15	0,979	0,000	0,979
20	4	16	0,994	0,000	0,994
20	3	17	0,999	0,000	0,999
20	2	18	1,000	0,000	1,000
20	1	19	1,000	0,000	1,000
20	0	20	1,000	0,000	1,000

Source : Calculé par les auteurs à partir de valeurs présupposées en employant la distribution binomiale.

En ***remontant*** le long de la colonne du seuil des 50%, on peut noter que le fait de réduire le risque pour le gouvernement, il faut accepter comme écoles n'ayant pas besoin d'aide des écoles disposant sans aucun doute de plus de 50% de lecteurs. On pourrait être tenté d'accepter comme écoles n'ayant pas besoin d'aide uniquement les écoles où se trouvent au moins 10 lecteurs (puisque 10/20=50%). Mais, même les écoles où jusqu'à 50% des enfants sont en mesure de lire ont une probabilité allant jusqu'à 13,2% de produire des échantillons pour lesquels 8 enfants au maximum savent lire, puisque nous ne parlons que d'un échantillon. Une règle fondée sur la moyenne estimative serait donc trop souvent erronée.

On pourrait être tenté de réduire encore davantage ce risque, de ce fait, et de ne vraiment accepter comme écoles ayant besoin d'aide que, disons, des écoles avec 6 lecteurs seulement.

Cela réduirait le risque pour le gouvernement à 2,1%. Ainsi, pour minimiser le risque qu'il y aurait à accepter trop d'écoles comme ayant besoin d'aide (épargnant ainsi le risque pour le gouvernement), on serait porté à accepter comme nécessitant de l'aide de nombreux non-lecteurs avant de pouvoir accepter l'école. Plus il y a d'élèves ne sachant lire que l'on est disposé à tolérer avant de décider que l'école a besoin d'aide, et plus sera réduite la probabilité selon laquelle nous pouvons accepter cette école comme ayant besoin d'aide, même si celle-ci n'en a pas besoin—c'est à dire que plus on est sûr, sur la base de l'échantillon, qu'il existe suffisamment de non-lecteurs dans la population de l'école pour faire basculer l'école vers le seuil des 50%. Ce point devient évident lorsque l'on remonte la colonne du seuil des 50%. Cela réduit le risque du gouvernement, ou encore le risque qu'il y aurait à aider des écoles qui n'en auraient pas besoin.

Mais alors (en lisant au travers du panneau à la colonne 5, la colonne du seuil des 20%), le fait de baisser jusqu'à 6 lecteurs engendrerait une probabilité de 19,6% de *ne pas* intervenir dans des écoles où moins de 20% des élèves atteignent l'objectif. C'est parce qu'il y a 19,6% de chances, même si seuls 20% des élèves sont des lecteurs, d'observer un maximum de 6 lecteurs ou plus sur un total de 20. Ce niveau de « risque pour le consommateur » est trop élevé. Nous courrons le risque de ne pas aider les écoles qui en auraient besoin.

L'astuce, alors, est d'ajouter les deux risques, afin de créer un concept du risque total, et d'analyser les caractéristiques du risque total. Ainsi, avec une taille d'échantillon de 20, le nombre seuil de lecteurs—en d'autres termes, le nombre de lecteurs minimisant le risque total—est de 7. La « règle de décision » est la suivante : accepter comme école n'ayant pas besoin d'aide en présence de 7 lecteurs ou plus, ou accepter comme école ayant besoin d'aide en présence de moins de 7 lecteurs, et cela crée un risque total de 0,144. N'oubliez pas que pour l'approche paramétrique, seul le second type de risque atteignait les 30%. Dans ce cas, les risques alpha et beta sont maintenus en-dessous des 10% et la somme des deux est maintenue en dessous de 15%. Si l'on désire réduire ce risque en deçà de la barre des 10%, pour une série oscillant entre 50%–20% de seuils, la taille d'échantillon devrait augmenter jusqu'à 26, soit un prix relativement élevé à payer. La majorité des applications de santé utilisent le 19.

Tout ce qui a été dit au sujet des enfants au sein des écoles peut s'appliquer aux écoles au sein des districts, par exemple. De même, tout ce qui a été dit au sujet des enfants sachant lire pourrait s'appliquer à d'autres pratiques au niveau de l'école, telles que l'école disposant d'un programme de lecture d'un certain type. Les mêmes nombres s'appliquent là encore.

Il serait très difficile d'expliquer ces règles et d'assurer que les employés au niveau du district dans les pays à faibles revenus pourraient les comprendre véritablement, mais celles-ci sont extrêmement faciles à appliquer sur la base de règles simples, une fois que les règles de base ont été établies. Il suffit de dire « Prenez des échantillons de 20. Si 7 enfants ou plus savent lire au moins X mots corrects par minute, l'école ne recevra pas d'aide supplémentaire. Si moins de 7 élèves peuvent le faire, l'école a besoin de davantage d'aide ou de recevoir un avertissement. »

Le calcul des probabilités peut être facilement programmé. La formule requise dans Excel pour le premier risque (seuil de 50%) est

=1-BINOMDIST(f,n,1-hithresh, TRUE),

où :

n est la taille de l'échantillon,
f est le nombre d'échecs,
hithresh est le seuil plus élevé protégeant contre le risque gouvernemental, et
TRUE signifie qu'il s'agit du binomial cumulatif qui est désiré.

La formule du second risque est

=BINOMDIST(f,n,1-lothresh,TRUE).

Ainsi, par exemple, pour pouvoir assurer 2,1% correspondant au risque pour le gouvernement (colonne des 50%) ci-dessus, lorsque plus de 6 non-lecteurs (deuxième rangée à partir du haut) sont tolérés avant qu'une école ne reçoive de l'aide, les chercheurs emploieraient *1-BINOMDIST(14,20,1-0.5,TRUE*.[8]

Comme cela a déjà été mentionné, une des vertus de LQAS est que les choses peuvent être formulées avec des règles de décision fixes et relativement simples. Au Tableau 5, nous avons calculé un exemple montrant la taille optimale de l'échantillon et la règle de décision (par exemple, accepter comme n'ayant pas besoin d'aide toute école avec 7 lecteurs ou plus). Cela peut être utilisé directement par des moniteurs, sans avoir à se préoccuper de toute cette théorie ainsi que du tableau assez compliqué présenté ci-dessus (Tableau 4), créé par des projets de santé.

[8] En réalité, on utiliserait les références des cellules Excel plutôt que des nombres exacts.

Tableau 5. Règles de décision préétablies sur la base de la méthodologie LQAS

Seuils de conformité ou de performance		Pour un risque total < 0,10		Pour un risque total < 0,15	
Supérieur	Inférieur	Taille optimale de l'échantillon	Règle de décision	Taille optimale de l'échantillon	Règle de décision
0,95	0,65	15	13	13	11
0,90	0,60	20	16	15	12
0,85	0,55	23	17	18	13
0,80	0,50	25	17	20	14
0,75	0,45	27	17	21	13
0,70	0,40	28	16	22	13
0,65	0,35	29	15	23	12
0,60	0,30	29	13	24	12
0,55	0,25	27	11	21	9
0,50	0,20	26	9	20	7
0,45	0,15	23	7	18	6
0,40	0,10	20	5	15	4
0,35	0,05	15	3	13	3

Source : Calculé par les auteurs à partir de valeurs présupposées en employant la distribution binomiale.

Combinaison et comparaison des LQAS et évaluation de paramètres

La documentation suggère qu'il existe une manière astucieuse de combiner les LQAS et l'évaluation de paramètres. Pour ce faire, les données pour les écoles portant sur la lecture sont collectées. Mais nous savons qu'un échantillon de seulement 20 élèves par année primaire (ou pour toute une école, si l'on n'analyse qu'une seule classe, et tout en notant que dans tous les cas, ce nombre est plus élevé que ce qui serait optimal pour une approche par groupes) ne permet pas d'évaluer avec fiabilité le pourcentage de lecteurs sous forme de paramètre, ni d'estimer le nombre de mots corrects par minute, aussi sous forme de paramètre.

Comme cela a déjà été mentionné auparavant, l'intervalle de confiance dans notre « cas le plus typique », avec une moyenne de 25 mots lus correctement par minute, un écart type (ET) de 29, et une taille d'échantillon atteignant jusqu'à 20 au niveau de chaque école en particulier, produit un intervalle de confiance de 95% qui est aussi large que [11,4, 38,6] au niveau de l'école, trop élargi pour travailler facilement. Accepter un niveau de confiance inférieur, de 90%, n'aide pas davantage et produit un IC de [13,8, 35,2] au niveau de chaque école. Même une estimation du pourcentage des lecteurs lisant au-dessus d'un certain niveau génère un IC très élargi. Dans les pays que nous avons étudiés, une moyenne de 25 indique qu'environ 20% des élèves lisent plus de 40 mots corrects par minute. Un IC de 90% pour le pourcentage de population équivaut à [0,071, 0,401] au niveau de l'école.

Toutefois, la documentation suggère que le fait de constituer des échantillons de 20 élèves par école, puis ensuite 20 à 40 écoles, permettrait une taille d'échantillon qui soit suffisamment large pour évaluer des paramètres dépassant une simple école. Cela correspond aux calculs de taille de

l'échantillon ci-dessus qui sont nécessaires pour l'estimation *paramétrique* soit des intervalles de confiance, soit des vérifications d'hypothèse, *au-delà* de la simple l'école.

Cela peut se révéler plutôt utile. Il est possible de mener un sondage de type LQAS pour recueillir des données sur les paramètres de base à un niveau supérieur à celui d'une simple école. La taille de l'échantillon au niveau de la simple école ou la dimension des groupes (disons, 20), pour un premier sondage, peut être basée sur les informations déjà connues au sujet de la lecture dans le pays en question et à partir de preuves provenant du monde entier. Les données peuvent alors être utilisées pour effectuer des décisions non paramétriques « oui-non » pour *chaque* école, afin de déterminer quelles écoles ont besoin de plus d'aide au cours de la première année d'intervention, et en vue d'établir une ligne de base au-delà de la simple école pour ces mêmes paramètres. Des évaluations répétées peuvent obtenir le même résultat, sauf que l'on pourrait légèrement améliorer la taille de l'échantillon au sein d'une école, une fois qu'un niveau de référence est déterminé à partir duquel il est possible de mieux établir les seuils inférieurs et supérieurs. Bien sûr, si le niveau de référence pour la taille d'échantillon de l'école est fixé à 20, la prise en compte du DEFT conditionnera alors le nombre total d'écoles qui devraient être acceptées.

Les recommandations pour un échantillon LQAS de base sont indiquées au Tableau 6 ci-dessous. À la différence des intervalles de confiance et de vérification d'hypothèses standard, l'échantillon au sein de l'école, autrement dit la taille des groupes, est fixé à 20. Ce choix a été retenu parce qu'il s'agit du nombre le plus petit qui puisse être accepté pour effectuer des jugements non-paramétriques sur chaque école (si l'école « passe » ou « échoue » l'inspection). Mais il est possible de se servir des informations au niveau de l'école, de les réunir, afin d'estimer le niveau moyen (paramétrique) des élèves en fluence. L'hypothèse appliquée ci-dessous correspond à la taille d'un échantillon au sein de l'école, soit la taille des groupements, fixée à 20.

Tableau 6. De nombreuses écoles devaient fournir une évaluation de paramètres pouvant être généralisés au-delà de la simple école, pendant l'utilisation des tailles de groupes LQAS de 20 au niveau d'une simple école

Amplitude bilatérale de confiance	10	10	15	15
Niveau de confiance	90%	95%	90%	95%
Nombre d'écoles nécessaires	45	65	20	28

Source : Calculé par les auteurs.

En rassemblant les données LQAS afin d'évaluer les paramètres, il est important de pondérer les écoles choisies, comme c'était le cas ci-dessus à l'aide des méthodes régulièrement utilisées pour l'évaluation des paramètres. Supposons, par exemple, que les écoles dans un district aient été choisies au hasard, à l'aide d'une simple technique de sélection aléatoire. Mais les tailles des écoles varient. Ainsi, les 20 élèves choisis au sein de chaque école représentent des totaux différents. Dans l'exemple artificiel présenté au Tableau 7 figure une simple moyenne ainsi qu'une moyenne pondérée, en supposant un échantillon de petite taille de 20 écoles et de 20 élèves par école.

Tableau 7. Se servir des données provenant de LQAS afin de calculer les moyennes

Ecole n°	Élèves choisis	Nombre de lecteurs	Nombre total d'élèves dans la classe testée	Lecteurs pondérés
1	20	12	50	600
2	20	18	49	882
3	20	7	23	161
4	20	8	25	200
5	20	13	46	598
6	20	11	47	517
7	20	18	48	864
8	20	20	63	1260
9	20	5	17	85
10	20	3	15	45
11	20	6	23	138
12	20	7	19	133
13	20	20	46	920
14	20	19	39	741
15	20	17	48	816
16	20	3	18	54
17	20	4	17	68
18	20	2	26	52
19	20	5	23	115
20	20	8	35	280
Total	400	206	677	8529
Moyenne simple		10,3		
Moyenne pondérée				12,6

Source : Calculé par les auteurs.

Dans ce tableau, la moyenne simple est calculée en prenant le nombre total de lecteurs (206) et en le divisant par le nombre total d'écoles (20) pour obtenir la moyenne des lecteurs par école de 10,3 (ou un pourcentage de lecture de 10,3*100/20=51,5%). Toutefois, on peut discerner un schéma d'après les données : dans chaque groupe de taille fixe ou échantillon d'école de 20, les écoles les plus grandes ont davantage de lecteurs que les petites écoles. Une moyenne simple reflétera ainsi la proportion des enfants qui savent lire. Si on pondère les lecteurs dans chaque école conformément au nombre total d'élèves dans l'année primaire testée, la proportion d'élèves sachant lire est bien plus importante. Cela peut être fait en multipliant le nombre de lecteurs dans chaque école par le nombre total d'élèves dans la classe testée dans chaque école, afin d'obtenir la dernière colonne. On divise alors le total de la dernière colonne toutes écoles confondues par le total dans la classe toutes écoles confondues afin d'obtenir la moyenne pondérée (8529/677=12,6), ou un pourcentage des élèves sachant lire de 63%.

L'écart entre 51,5% et 63% est important, mais il s'agit d'un cas fortement exagéré. Dans la plupart des exemples de la vie quotidienne, la différence ne sera vraiment pas aussi importante, parce qu'il est peu probable qu'il existe une association si forte entre la taille de l'école et le niveau de lecture (0,87 dans cet exemple artificiel). Remarquez également que le pourcentage de 51,5% n'est pas forcément « incorrect » et que le pourcentage de 63% n'est pas forcément

« juste ». Le premier représente le pourcentage d'élèves qui savent lire dans une école quelconque, et donne une image fidèle si l'unité d'analyse est l'école : il reflète le résultat d'une école moyenne, en termes de la réussite ou l'échec de l'école moyenne à « produire » des élèves sachant lire. Le second représente le pourcentage d'élèves sachant lire dans la population prise dans son ensemble, et donne également une image fidèle si l'unité d'analyse est l'élève.

Annexe F. Evaluation de la qualité technique de l'instrument EGRA

Il est important d'évaluer la qualité technique de tout instrument utilisé afin de mesurer les accomplissements des élèves. L'instrument EGRA n'est pas une exception. Les procédures employées afin de mener ces contrôles proviennent du domaine de la psychométrie. Traditionnellement, ces procédures se sont concentrées sur deux concepts clé : la fiabilité et la validité.

Il est fortement recommandé que les équipes administrant EGRA incluent un spécialiste en psychométrie qui puisse exécuter les contrôles nécessaires. La discussion ci-dessous a pour but d'offrir au lecteur une brève introduction sur le sujet et de mettre en valeur certains problèmes survenus. Il ne s'agit pas d'une analyse exhaustive, et cet aperçu n'offre pas d'instructions progressives et détaillés pour exécuter ces contrôles.

Fiabilité

La fiabilité peut être définie comme le degré selon lequel les notes d'un groupe d'élèves, lors de l'administration répétée d'un test, demeurent invariables. En guise d'analogie tirée de la vie quotidienne, prenons une balance. Si un sac de riz est placé sur une balance cinq fois, et qu'on lit « 20 » chaque fois, alors la balance fournit des résultats fiables. Mais si la balance affiche un nombre différent (par exemple, 19, 20, 18, 22, 16) chaque fois que le sac est placé dessus, alors celle-ci n'est probablement pas fiable.

L'indicateur de fiabilité des notes de tests le plus communément utilisé est le coefficient **Alpha de Cronbach,** qui mesure la cohérence interne d'un test (les routines de calcul statistique telles que SPSS et Stata peuvent calculer rapidement ce coefficient). Le coefficient Alpha de Cronbach peut ne pas être l'indicateur le plus approprié de la fiabilité des résultats d'EGRA, néanmoins, cela est dû surtout parce que des parties de l'instrument EGRA sont chronométrés. Les indicateurs chronométrés ou limités dans le temps affectent le calcul du coefficient alpha de façon à en faire une estimation exagérée de la fiabilité des résultats du test ; toutefois, le degré selon lequel les résultats sont augmentés demeure inconnu.

La **Méthode Tester-Retester** est plus appropriée pour estimer la fiabilité des résultats obtenus sur l'instrument EGRA. Tester-Retester, qui peut être mené dans le cadre du pilotage de l'instrument EGRA, implique principalement d'administrer l'instrument EGRA au même groupe d'élèves à deux moment différents (par exemple, avec un écart d'une semaine environ). Les élèves sélectionnés devraient être représentatifs de la population ciblée dans les domaines clés, tels que le sexe et l'âge, le statut socioéconomique/historique familial, compétences cognitives, et ainsi de suite. Le coefficient de fiabilité pour Tester-Retester représente la corrélation entre les résultats des élèves lors de l'administration du test à deux moments différents. Plus la corrélation est élevée (en général, une valeur de 0,7 ou plus est jugée acceptable), au moins les résultats d'EGRA sont susceptibles de correspondre aux changements quotidiens aléatoires dans la situation des sujets testés ou de l'environnement du test.

Une variation de cet exercice est de mener un contrôle Tester-Retester au moyen de deux formulaires similaires de l'instrument EGRA. Dans ce cas, la procédure est d'administrer le Formulaire 1 du test, d'attendre environ une heure, puis d'administrer le Formulaire 2. Si possible, il est recommandé d'inverser l'ordre d'administration des formulaires pour la moitié du groupe. La corrélation (encore une fois, une valeur de 0,7 ou plus est probablement acceptable) entre les deux séries de résultats offre une mesure du degré de stabilité des résultats EGRA obtenus après l'admission répétée du test ainsi que le degré d'équivalence des résultats générés par les deux formulaires de test.

Un autre problème se rapportant à la fiabilité des résultats d'EGRA est **la cohérence et la précision de la performance de l'enquêteur.** Si deux enquêteurs sont à l'écoute du même enfant lisant une liste de mots du test EGRA, vont-ils enregistrer le même nombre de mots lus correctement ? Les deux enquêteurs seront-t-ils incorrects ? Puisque seul un enquêteur écoute et répond généralement aux réponses de chaque enfant lors de l'administration principale d'EGRA, le meilleur moment pour aborder ce problème de cohérence (et de précision) est pendant la formation de l'enquêteur. Il devrait être demandé à tous les enquêteurs d'écouter le même enregistrement d'un enfant passant le test EGRA et d'enregistrer individuellement les réponses correctes de l'élève en termes de nombre de mots lus correctement, etc. Tout enquêteur dont l'enregistrement des réponses contient une grande quantité d'erreurs (par exemple, en terme de divergence entre le nombre de mots corrects lus par minute qui ont été enregistrés par l'enquêteur et le nombre de mots corrects lus par minute que l'élève a bien lus) devrait bénéficier d'une formation supplémentaire. En l'absence d'amélioration, ceux-ci devraient être retirés du groupe d'enquêteurs afin de ne pas affecter la qualité des données collectées pendant l'étude principale.

Validité

La validité porte sur le caractère approprié ou non ou la rectitude des inférences ou des décisions basées sur les résultats des tests. Pour revenir une fois de plus à l'exemple de la balance, si un sac de riz pesant 30 kg est placé cinq fois sur la balance et qu'à chaque fois le poids indiqué est « 30 kg », la balance produit des résultats qui sont non seulement fiables mais également valables. Par contre, si la balance indique toujours « 20 kg » à chaque fois que le sac de 30 kg y est placé, elle fournit des résultats qui ne sont pas valables (mais qui demeurent fiables puisque la mesure, tout en étant fausse, est très constante !).

Un test valable en toutes circonstances n'existe pas. La validité d'un test doit être établie par référence à une inférence ou une utilisation particulière basée sur les résultats des tests. La validation est le processus selon lequel un concepteur du test ou un utilisateur du test recueille des preuves pour appuyer les inférences/utilisations désirées. La preuve de la validité se rapportant à l'instrument EGRA est décrite ci-dessous.

La preuve liée au contenu du test se rapporte au degré selon lequel les éléments du test EGRA vont dans le sens du concept mesuré (c.-à-d., les compétences fondamentales en lecture dans un pays particulier). L'atelier national qui a lieu au début du processus de développement du test EGRA fournit l'opportunité pour les pays d'introduire une validité de contenu dans l'instrument en demandant aux représentants du ministère, aux experts en programmes scolaires et aux autres groupes pertinents d'examiner le modèle de référence d'EGRA et passer des jugements sur le

caractère approprié ou non de chaque type d'articles en vue de mesurer le niveau de lecture dans les petites classes de leurs élèves. À la suite de cette analyse, ces personnes adapteront l'instrument EGRA en cas de besoin et prépareront les éléments en fonction du pays pour chaque section du test.

Les preuves liées au critère font référence à l'étroitesse du rapport (corrélation) existant entre les résultats pour le test EGRA et autres indicateurs externes au test. En général, il faudra analyser le rapport entre les résultats d'EGRA et ceux portant sur les indicateurs de certains critères que le test est sensé prédire (par exemple, les résultats du test de compréhension dans les années supérieures), ainsi que les rapports aux autres tests postulés comme mesurant les mêmes concepts ou des concepts associés (par exemple, les résultats des élèves pour les tests de compétences fondamentales en lecture). Les données sur ces autres mesures peuvent être recueillies en même temps que les données EGRA ou celles-ci peuvent être recueillies plus tard (mais celles-ci devraient être recueillies pour les mêmes élèves). Ce type de preuve de validité sera difficile à collecter dans des pays disposant de peu d'indicateurs standardisés sur les résultats d'apprentissage des élèves. Toutefois, il ne faut pas oublier que des travaux de recherche extensifs dans d'autres pays ont révélé que des instruments de type EGRA révèlent des rapports étroits (0,7 et plus) avec les types de mesures externes fournis à titre d'exemples dans ce paragraphe.

Certains concepteurs recommandent qu'un type supplémentaire de preuves soit recueilli dans le cadre de la validation du test, à savoir **la preuve des conséquences de l'utilisation des scores du test** sur les personnes passant le test et les autres intervenants. Il faudra collecter les données afin de déterminer si les effets bénéfiques désirés du test sont en cours de réalisation (par exemple, dans le cas de EGRA, les bénéfices désirés incluent la fourniture aux législateurs de résultats systémiques sur le à propos les compétences fondamentales en lecture afin qu'ils puissent cibler plus efficacement les ressources et la formation). Il faudra également rassembler des preuves sur toutes les conséquences négatives involontaires de l'utilisation des résultats du test (par exemple, sanction des écoles accusant une mauvaise performance avec EGRA en retenant des ressources qui leur sont destinées) et en prenant des mesures afin de prévenir la récurrence de ces déroulements négatifs.

Annexe G. Manuel des Superviseurs des Travaux de Terrain

ÉTUDE SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES FONDAMENTALES EN LECTURE (EGRA)

MANUEL DES SUPERVISEURS DES TRAVAUX DE TERRAIN

11 Avril 2009

Ministère de l'Education de Base de l'Alphabétisation et des langues Nationales

Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Education

USAID | MALI
DU PEUPLE AMERICAIN

RTI INTERNATIONAL

TABLE DES MATIÈRES

I. INTRODUCTION 2

A. But et objectifs de l'étude sur l'évaluation des compétences fondamentales en lecture 2

B. Description de l'instrument EGRA 2

C. Historique du développement de l'instrument EGRA 3

II. VOTRE RÔLE DE SUPERVISEUR DES TRAVAUX DE TERRAIN : RESPONSABILITÉS PRINCIPALES 3

III. VOTRE RÔLE DE SUPERVISEUR DES TRAVAUX DE TERRAIN : TÂCHES SPÉCIFIQUES 5

A. Planifier et organiser le travail de l'équipe de recherche sur le terrain 5

B. Organiser le matériel pour la visite dans chaque école 5

C. Présenter l'étude aux autorités scolaires et préparer l'espace d'évaluation 7

D. Sélection des classes à enquêter 8

E. Sélection de l'échantillon d'élèves 9

F. Processus d'évaluation de compétences fondamentales en lecture 11

G. Terminer le travail dans l'école 12

H. Après la visite de l'école 14

PIÉCES JOINTES 15

Lettre d'introduction et autorisation de travail du Ministère de l'Education 16

FICHE DE SELECTION DES ELEVES (Préparez une fiche de sélection par année d'études) 17

Check-list d'observations sur le passateur 18

Fiche sommaire de la visite à l'école 20

Contenu du Rapport sur les travaux de terrain 21

Points importants à prendre en compte lors de l'administration de l'instrument. 22

I. INTRODUCTION

A. But et objectifs de l'étude sur l'évaluation des compétences fondamentales en lecture

La capacité de lecture et de compréhension d'un texte simple est l'une des compétences essentielles qu'un élève puisse acquérir. Sans alphabétisation de base, il y a peu de chance qu'un jeune puisse réussir à l'école et puisse être capable de trouver un bon travail. Cependant, dans de nombreux pays, les élèves inscrits à l'école pour un maximum de six ans sont incapables de lire et de comprendre un simple texte. Des signes récents indiquent qu'un apprentissage de la lecture réalisé *tôt* et à un *taux* suffisant, et accompagné d'une compréhension, est essentiel pour apprendre à bien lire. Plus les élèves sont âgés, plus l'acquisition de l'alphabétisation devient difficile ; les élèves qui n'apprennent pas à lire dans les premières années du cycle primaire sont plus susceptibles de redoubler et/ou d'abandonner les études.

Les résultats de l'étude sur l'évaluation des compétences fondamentales en lecture offriront une base de preuve solide sur le niveau de lecture des élèves du cycle primaire, sur leur degré de maîtrise des composantes spécifiques des compétences en lecture et sur la relation entre ces compétences et les facteurs choisis de leur environnement scolaire ou familial. Cette preuve sera utilisée pour informer la politique et la mise en oeuvre d'interventions appropriées, dans les écoles et dans les salles de classe de tout le pays. Cette étude présentera également aux éducateurs une méthode simple, bien que systématique, visant à évaluer les compétences fondamentales en lecture des élèves. Cette méthode peut aussi continuer à être utilisée dans la salle de classe pour le diagnostic, l'évaluation et le rattrapage.

B. Description de l'instrument EGRA

L'évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) est un instrument diagnostique conçu pour évaluer les compétences de base en matière d'acquisition de l'alphabétisation chez les élèves de la 1ère jusqu'en 6ème année primaire. Le simple test diagnostique, dont le contenu a été adapté pour le Mali, comprend les sections suivantes, dont certaines sont chronométrées :

Section « Orientation » (langue national uniquement)
Section 1. Identification du son initial
Section 2. Connaissance des graphèmes (lettres et groupes des lettres) (chronométrée)
Section 3. Lecture de mots familiers (chronométrée)
Section 4. Lecture de mots inventés (chronométré)
Section 5a. Lecture du texte (chronométrée)
Section 5b. Compréhension du texte lu
Section 6. Compréhension à l'audition
Section 7. Ecriture d'une phrase complète (français et Arabe uniquement)
Section 8. Ecriture de mots inventés (français uniquement)
Section 9. Exercice MAZE (français uniquement – pour 4ème et 6ème)
Section 10. Entretien sur l'environnement de l'élève

L'instrument nécessite une quinzaine de minutes par élève et est administré, par les passateurs formés, lors de sessions individuelles avec chaque élève.

En plus du protocole d'évaluation EGRA pour chaque élève, le programme EGRA pour le Mali en 2009 comprend les outils d'observation en classe et les questionnaires suivant :

- Observation IEP/RLL (Read-Learn-Lead)
- Observation LOI (Language of Instruction)
- Questionnaire destiné aux directeurs
- Questionnaire destiné aux enseignants

C. Historique du développement de l'instrument EGRA

En raison du souci croissant des ministères de l'éducation, des professionnels du développement de la Banque mondiale, d'USAID et d'autres institutions, en matière de qualité de l'enseignement et de résultats produits par les investissements continus dans le programme Education pour tous, ces organisations ont demandé une évaluation simple, efficace et bon marché de l'apprentissage des élèves. Pour répondre à cette demande, l'élaboration d'une évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) a commencé. Il était nécessaire d'avoir un instrument simple permettant d'évaluer les fondements de l'apprentissage des élèves, y compris les premiers pas des élèves dans l'apprentissage de la lecture : la connaissance des lettres de l'alphabet, la lecture des mots simples et la compréhension des phrases et des paragraphes. Le développement d'EGRA a commencé en octobre 2006, lorsque l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) a fait appel à RTI International, via le projet EdData II, pour développer un instrument afin d'évaluer les compétences fondamentales en lecture.

Sur base d'un examen des recherches, des évaluations et des outils de diagnostic existants, RTI a développé un protocole pour une évaluation orale et individuelle des compétences fondamentales des élèves en matière d'alphabétisation. Afin d'obtenir un retour d'information et de confirmer la validité de ce protocole et de l'ensemble de la démarche, RTI a réuni des experts en sciences cognitives, en alphabétisation fondamentale, en méthodologie de recherche et en évaluation, pour examiner les composantes clés proposées pour l'instrument. L'instrument a été modifié suite à cette réunion. Un résumé des débats est disponible sur www.eddataglobal.org.

Au cours de l'année 2007, RTI a mené, avec ses partenaires locaux, un projet pilote de l'instrument au Sénégal (en français et en wolof) et en Gambie (en anglais) avec le soutien de la Banque mondiale, et au Nicaragua (en espagnol) avec le soutien d'USAID. De là jusqu'à présent, des gouvernements nationaux, des missions de l'USAID et de la Banque Mondiale et des ONG au Mali, en Afrique du Sud, au Kenya, en Haïti, en Guyane, en Afghanistan, au Bangladesh et dans d'autres pays, ont lancé des expérimentations en appliquant certaines composantes de l'évaluation, avec ou sans la participation de RTI. Ce manuel du superviseur, et une « trousse à outils » plus exhaustive couvrant l'élaboration ainsi que la mise en oeuvre des instruments EGRA, se base sur les résultats et les leçons tirées de ces différentes expériences.

II. VOTRE RÔLE DE SUPERVISEUR DES TRAVAUX DE TERRAIN : RESPONSABILITÉS PRINCIPALES

Le Superviseur des travaux de terrain est responsable d'assurer la qualité de toutes les informations recueillies. Les responsabilités principales du Superviseur comprennent les responsabilités suivantes :

1. ***Planifier et organiser le travail de l'équipe de recherche sur le terrain***. Organiser le transport vers et à partir de chaque site pour tous les membres de l'équipe d'étude (les frais de transport sont couverts par le programme, soit en fournissant un véhicule et un chauffeur ou en finançant l'utilisation du transport du CAP / du transport public). Répartir les tâches parmi les passateurs telles que le comptage et l'organisation du matériel, la sélection de l'échantillon de classes et d'élèves et la préparation de la zone d'évaluation, avant et pendant chaque visite d'école.

2. ***Garantir l'arrivée ponctuelle de l'équipe dans chaque école*** AVANT QUE LES CLASSES NE COMMENCENT POUR LA JOURNÉE, avec tout le matériel et l'équipement nécessaires.

3. ***Présenter l'équipe de recherche et expliquer le but de la visite aux autorités scolaires***, selon les instructions de la Section III.B de ce manuel. Donner un exemplaire de la lettre d'introduction et de l'autorisation de travail du Ministère de l'Education à chaque Directeur d'école ou délégué.

4. ***Garantir que les classes et les échantillons d'élèves*** à évaluer dans chaque école ***soient sélectionnés au hasard selon la procédure appropriée***, décrite dans la Section III.D, ci-dessous.

5. ***S'assurer (a) de l'identité de chaque élève sélectionné et (b) de l'efficacité du processus d'évaluation des élèves***, et s'assurer que les passateurs soient occupés avec un élève à tout moment et durant tout le processus. A cette fin, vous, le superviseur, devez personnellement amener les élèves identifiés, selon la procédure de sélection de l'échantillon, de leur salle de classe à la zone d'évaluation. Afin de minimiser la période d'attente des élèves devant être évalués, ces derniers peuvent être amenés en groupe ne dépassant pas plus de trois élèves, une fois que le premier passateur passe à la section dictée.

6. ***Superviser le travail des passateurs pendant l'évaluation,*** afin de garantir un traitement accueillant et professionnel des élèves, une application correcte des instructions de chaque sous-test, ainsi que l'utilisation correcte du chronomètre.

7. ***Garantir que l'instrument administré à chaque élève soit collecté et convenablement rempli.*** Examiner chaque instrument pour s'assurer que les réponses sont notées de manière appropriée et que des informations de qualité sont collectées. S'assurer que le sexe, l'âge et l'année scolaire de chaque élève, et toute autre information identifiant sont indiqués sur la première page du formulaire.

8. ***S'assurer que les formulaires d'observation en classe et les questionnaires sont remplis covenablement.*** En général, le superviseur remplira les questionnaires lui/elle-même. Les observations seront faites le deuxième jour et ne peuvent pas porter sur la classe où les participants pour EGRA sont sélectionnés.

9. ***Offrir des conseils à chaque passateur***, de manière quotidienne, afin de les aider à améliorer la qualité de leur travail.

10. ***Remplir et signer la Fiche sommaire de la visite de terrain de l'école pour chaque école, joindre cette fiche au paquet contenant tous les instruments collectés dans une école donnée, et inscrire le nom de l'école et la date sur le paquet***. Ou convenable, remplir aussi la Liste des Élèves Testés.

11. ***Maintenir un contact constant avec le Coordinateur de terrain*** afin de résoudre tout problème qui surgit et de communiquer le progrès des travaux.

12. ***Remettre au Coordinateur de terrain tous les paquets d'instruments collectés dans toutes les écoles assignées à votre équipe*** au fur et à mesure du déroulement des travaux de terrain, si possible. CES PAQUETS D'INSTRUMENTS REMPLIS SONT COMME DE L'OR. TRAITEZ-LES DE LA SORTE ! S'assurer d'obtenir la signature du Coordinateur de terrain et la date, pour chaque paquet livré.

13. ***Rédiger un Rapport de mission sur les travaux de terrain*** qui sera remis au Coordinateur une fois les travaux terminés. Ce rapport devra contenir les points stipulés en annexe à ce Manuel.

III. VOTRE RÔLE DE SUPERVISEUR DES TRAVAUX DE TERRAIN : TÂCHES SPÉCIFIQUES

Afin de s'acquitter des responsabilités mentionnées ci-dessus, le Superviseur des travaux de terrain dirigera ou effectuera une série de tâches spécifiques, chacune étant décrite ci-dessous.

A. Planifier et organiser le travail de l'équipe de recherche sur le terrain

EGRA Mali 2099 inclu plusieurs types d'écoles dans lesquelles des instruments différents seront appliqués pour les différents niveaux scolaires d'intérêt. Les équipes visiteront chaque école pour deux jours et devront s'assurer de la bonne conduite de toutes les évaluations requises. La liste suivante présente l'ensemble des instruments qui pourront être administrés :

- EGRA français 2-4ème
- EGRA français 6ème
- EGRA Arabe
- EGRA Bamanankan
- EGRA Bomu
- EGRA Fulfulde
- EGRA Songhoy
- Observation en Classe IEP/RLL
- Observation en Classe LOI
- Questionnaire destiné aux directeurs
- Questionnaire destiné aux enseignants

Chaque équipe recevra une liste d'école qu'ils devront tester ainsi qu'un résumé bref des activités et instruments qui doivent être appliqués dans ces écoles. De plus, pour chaque école, l'école recevra une Fiche Synoptique de l'école qui fournira le détail activités et instruments qui doivent être appliqués dans l'écoles. Les différents types d'école sont détaillées dans la section Pièces Jointes.

B. Organiser le matériel pour la visite dans chaque école

Le Superviseur de terrain est responsable de s'assurer que l'équipe a tout le matériel nécessaire pour réaliser l'évaluation EGRA, une fois qu'ils arrivent à l'école. La liste du matériel nécessaire pour CHAQUE ÉCOLE se trouve ci-dessous (Tableau 1).

Tableau 1. MATÉRIEL À USAGE UNIQUE

	ARTICLE	PAR ÉCOLE
1	Formulaires de sélection de l'échantillon (1 pour chaque année d'études à évaluer ; 1 de réserve)	3
2	Fiches des réponses de l'élève EGRA des élèves (formulaires de réserve inclus) (16 pour chaque année d'études à évaluer)	45-55
3	Crayons avec gommes pour les élèves (à utiliser pour la dictée et comme cadeaux, crayons de réserve inclus)	45-55
4	Grandes enveloppes en papier kraft contenant les instruments complétés (1 pour chaque année)	3
5	Enveloppe extra grande en papier kraft, contenant les enveloppes pour les élèves et le personnel	1
6	Exemplaire de la lettre d'introduction et d'autorisation de l'étude du Ministère de l'Education	1
7	Observation en Classe IEP-RLL (si convenable)	(2)
8	Observation en Classe LOI (si convenable)	(2)
9	Questionnaire destiné au directeur (si convenable)	(1)
10	Questionnaire destiné au maitre(sse) (si convenable)	(1)
11	Check-list d'observations (liste de vérification) sur les passateurs. Une check-list sera remplie au moins deux fois pour chaque passateur.	2
12	Liste des élèves testés	
8	Fiche sommaire de la visite à l'école	1

Avant de vous rendre dans une nouvelle école, veuillez vous assurer que la quantité de chaque article est exacte et que tout le matériel à utiliser sur le terrain soit au complet et en bon état. Assurez-vous que chaque instrument est au complet, en vérifiant que les pages soient lisibles et ordonnées en séquence correcte et qu'il n'y ait aucune page manquante. Tout document de réserve non utilisé peut être utilisé le lendemain dans l'école suivante.

En plus du matériel à usage unique repris ci-dessus, assurez-vous que, chaque matin, avant de quitter la base, l'équipe ait le matériel et l'équipement à usages multiples suivants (Tableau 2). Vérifiez si tous les chronomètres fonctionnent correctement et les crayons sont taillés. Après la distribution initiale, chaque passateur doit garder l'ensemble de son matériel à usages multiples pour la durée du travail de terrain ; aussi le passateur est entièrement responsable de l'ensemble de l'équipement qui lui est distribué.

Tableau 2. MATÉRIEL ET ÉQUIPEMENT À USAGES MULTIPLES

QUANTITÉ	ARTICLE
1	Manuel du superviseur des travaux de terrain (ce document)
1	Liste des écoles sélectionnées à visiter par l'équipe, avec les dates, les adresses, les numéros de téléphones, les noms des directeurs, le nombre d'élèves à évaluer et toutes autres informations particulières sur l'itinéraire ou l'emplacement de l'école.
2	Marqueurs pour écrire sur les enveloppes
4	Grands écritoires à pince (1 par passateur et 1 pour le superviseur)
4	Cahiers de stimuli pour l'évaluation EGRA (1 par passateur et 1 pour le superviseur)
5	Chronomètres qui fonctionnent (1 par membre de l'équipe et 2 de rechange)
16	Crayons pour le remplissage des instruments (4 par passateur et 4 pour le superviseur)
4	Gommes (1 par membre de l'équipe)
4	Taille-crayons (1 pour chaque passateur et 1 pour le superviseur)
1	Agrapheuse taille moyenne (avec un stock d'agraphes et stock de trombones)
1	Sac/Cartable par équipe pour conserver les différents équipements et matériels

Contactez tous les passateurs la veille de chaque voyage. Assurez-vous que chaque personne sache comment et quand elle arrivera à l'école le lendemain. La journée de travail de l'équipe dans chaque école est remplie, aussi chaque minute compte. Si votre équipe a un véhicule et un chauffeur, assurez-vous que le chauffeur connaisse l'emplacement de l'école où vous vous rendez le lendemain.

Contactez également le Directeur de chaque école à visiter la veille de la visite, afin de lui rappeler votre arrivée.

C. Présenter l'étude aux autorités scolaires et préparer l'espace d'évaluation

Les premiers moments que vous passez dans chaque école aideront à établir une atmosphère propice à une coopération efficace et nécessaire pour effectuer un travail de terrain de haute qualité. Reconnaissez le fait que votre visite représente une activité supplémentaire pour le personnel scolaire et les élèves dans une journée d'école déjà bien remplie. Votre efficacité dans la présentation de l'équipe et de l'étude à l'école, dans le choix d'un emplacement adéquat pour la zone d'évaluation, dans la sélection de l'échantillon d'élèves, et dans le processus d'évaluation dans chaque école, sera appréciée par tous les acteurs concernés. Cette efficacité dépendra également du travail d'équipe et de chaque membre de l'équipe, qui devra participer à la sélection de l'échantillon et/ou la préparation de la zone d'évaluation, ainsi qu'au processus d'évaluation même.

Dès que vous arrivez à l'école :

1. Présentez-vous et votre équipe de passateurs au Directeur de l'école (ou à toute autre personne responsable).

2. Expliquez le but général de la visite et donnez un exemplaire de la lettre d'introduction et d'autorisation de l'étude du Ministère de l'Education à la personne responsable. Avant le début des travaux de terrain, le Ministère aura identifié les écoles sélectionnées, les aura contactées pour obtenir leur accord de participation et leur aura envoyée une lettre expliquant brièvement

l'étude et les conditions de base nécessaires à la réalisation du travail de l'équipe d'étude. Soyez prêt à discuter ce matériel et à répondre à toute question que pourrait poser le personnel scolaire.

3. Expliquez les conditions scientifiques de l'étude : tout particulièrement le fait que les élèves doivent être sélectionnés au hasard et que les évaluations doivent prendre place dans un lieu calme, où trois élèves peuvent travailler à une certaine distance l'un de l'autre, sans être distraits par les autres élèves ou les enseignants. Rappelez au Directeur que dans la collecte et dans l'analyse des données, le principe de l'anonymat de chaque établissement, de chaque enseignant et de chaque élève touché sera respecté.

4. Répondez aux questions posées par le Directeur. Si vous ne pouvez pas répondre à une question, veuillez la noter et acceptez de trouver la réponse auprès des coordinateurs du projet ou des enquêteurs.

5. Rappelez au Directeur qu'en plus de l'évaluation des élèves, l'étude comprend un questionnaire pour les enseignants des classes de deuxième, quatrième et sixième années primaires sélectionnés à participer dans l'étude, à remplir dans le courant de la même journée. Demandez conseil au Directeur pour la méthode de distribution des questionnaires aux enseignants concernés et leur recupération en fin de journée.

6. Remerciez le Directeur de l'école d'avoir accepté de participer à l'évaluation des compétences fondamentales en lecture.

Une fois les présentations terminées, les prochaines tâches principales sont les suivantes :

1. Distribuez les questionnaires des enseignants selon les conseils donnés par le Directeur et expliquez que tous les questionnaires doivent être remplis et retournés, en fin de journée.

2. Sélectionnez l'échantillon des élèves, selon la procédure décrite en détails dans la section suivante.

3. Choisissez et préparez la zone d'évaluation. Ce processus peut nécessiter certaines négociations avec le Directeur de l'école ou autre personne responsable. Demandez aimablement un lieu calme avec un minimum de trois tables ou bureaux, quelque peu espacés l'un de l'autre, chacun ayant une chaise ou un banc pour l'élève et une chaise pour le passateur ; une chaise et une petite table pour le superviseur et trois chaises ou bancs supplémentaires pour les élèves qui attendent leur tour. Demandez également que les autres élèves et les enseignants de l'école soient gardés à l'écart de la zone d'administration de l'instrument, afin d'éviter toutes distractions.

D. Sélection des classes à enquêter

Pour la sélection des classes à enquêter au niveau d'une école donnée, il y aura deux cas de figure possibles. Pour les écoles ayant une seule section de 1ème, 2ème, 3ème, 4ème, ou de 6ème année, il n'y a pas de selection de classes à faire. Vous aurez à travailler avec les élèves des classes concernées. Si l'école sélectionné n'a pas d'un niveau ciblé, passez l'EGRA dans les autres niveaux ciblés, et pour le niveau manquant, identifiez une école près pour le dernier niveau (et notez ça dans la fiche sommaire, avec le nom de l'école ajouté). Par exemple, si l'école sélectionné a les niveaux1ère et 2ème, mais pas la 3ème, finissez avec les 1ère et 2ème années, et trouvez un autre école (pas loin) pour la 3ème.

Dans les écoles ayant deux ou plusieurs sections par année d'études, procédez à un choix aléatoire d'une seule section pour chaque année d'études concernée (1ère, 2ème, 3ème, 4ème, et 6ème).

E. Sélection de l'échantillon d'élèves

Des équipes de 3 passateurs et 1 passateur/superviseur seront déployées dans chaque école. Au niveau de chaque classe sélectionnée pour participer dans l'évaluation, vous sélectionnerez les élèves de façon aléatoire.

1. Obtenez les registres des élèves de l'administration scolaire ou les registres de classe des enseignants.

Au cas ou l'effectif de la classe est inferieur au nombre d'élèves nécessaires pour la passation, prenez tous les élèves de la classe sélectionnée comme échantillon. Dans ce cas, prenez la ***Fiche de sélection des élèves*** (reproduit ci-dessous) et remplissez la, en indiquant le nom de l'école, l'année d'études concernée, et le nom de l'enseignant de la classe sélectionnée. Passez ensuite au tableau, et remplissez la deuxième colonne (intitulée « Nom de l'Élève) pour la liste entière d'élèves inscrits dans la classe sélectionnée. Utilisez une fiche séparée de sélection des élèves pour chaque année d'études.

FICHE DE SELECTION DES ELEVES (Préparez une fiche de sélection par année d'études)

NOM DE L'ECOLE : _____ Année d'Etudes (encerclez): 2ème | 4ème | 6ème

CLASSE / SECTION SELECTIONNEE (Nom de l'enseignant) : _____

CALCUL DE L'INTERVALLE DE SÉLECTION : _____ **divisé par** _____ = _____

Nombre total d'inscriptions dans la classe sélectionnée — Taille désirée de l'échantillon — Intervalle de sélection : utilisez ce nombre pour la «numérotation» de la liste des élèves inscrits afin d'identifier l'échantillon d'élèves et d'élèves remplaçants

REMARQUES : Sélectionnez uniquement les élèves qui sont PRÉSENTS dans la classe sélectionnée le jour de la visite, tels qu'ils sont repris dans le registre des présences de la journée. Si la numérotation tombe sur un élève absent, sélectionnez l'élève suivant sur la liste. Le « Remplaçant » est le prochain élève présent repris sur la liste, après l'élève sélectionné. En cas de refus, sélectionnez le « Remplaçant » pour cet élève.

	NOM DE L'ÉLÈVE	SEXE (M ou F)	DATE DE NAISSANCE JJ - MM - AAAA	NOM DE L'ÉLÈVE REMPLAÇANT	SEXE (M ou F)	DATE DE NAISSANCE JJ - MM - AAAA
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						

Dans le cas où l'effectif de la classe est supérieur au nombre d'élèves nécessaire, il vous faut réaliser une sélection aléatoire. Pour ce faire, la procédure à suivre est la suivante.

1. Utilisez une fiche séparée de sélection des élèves pour chaque année d'études.
2. Prenez l'effectif total d'élèves inscrits dans la classe sélectionnée.

3. Sur la ***Fiche de sélection des élèves*** (ci-dessus, avec un original en pleine page dans les Pièces jointes), remplir les cases « Nom de l'école », « Année d'Etudes » (cochez l'option concernée), et « Classe / Séction sélectionnée (Nom de l'Enseignant) ».

4. Inscrire l'effectif total d'élèves inscrits dans la classe sélectionnée, dans la case fournie à cet effet.

5. Inscrire « 16 » dans la case dénommée « Taille desirée de l'échantillon ».

6. Divisez le nombre total d'élèves inscrits par le nombre d'élèves à évaluer dans la classe. Le nombre résultant (arrondi à la hausse) devient votre « intervalle de sélection ». Dans le cas où l'intervalle de sélection arrondie est inférieure à « 2 », utiliser l'intervalle « 2 ».

7. Choisissez à partir de la liste de la classe, un élève au hasard au sein du premier intervalle de sélection (si l'intervalle est de « 3 », par exemple, vous allez choisir le 1er, 2ème, ou 3ème élève de la liste). Cet élève devient le premier élève de votre échantillon. Ecrivez le nom de cet élève (colonne « Nom de l'élève »), son genre (colonne « Genre de l'élève ») et sa date de naissance (colonne « Date de naissance, jj-mm-aaaa » ; si disponible) sur la première ligne de la Fiche de sélection des élèves, sur le côté gauche.

8. En revenant au premier élève sélectionné dans le Registre, comptez à partir de son nom en utilisant l'intervalle de séléction (« ***n*** ») jusqu'à ce que vous arrivez au « ***n***-ième » élève après le premier élève sélectionné. Le ***n***-ième élève devient le second élève de l'échantillon. Ecrivez le nom de cet élève, son sexe et sa date de naissance sur la seconde ligne de la fiche.

9. Continuez de même jusqu'à ce que vous ayez rempli le tableau avec les noms des élèves pour l'échantillon de base. Si vous aurez épuisé la liste du registre avant d'aboutir à les élèves, retournez au début du registre, et toujour en utilisant l'intervalle de sélection, mais cette fois en sautant les élèves déjà sélectionnés, continuer à inscrire les noms sur la liste jusqu'à en avoir les 16 noms.

10. Passez maintenant à la colonne des élèves remplaçants. Retourner au premier élève sélectionné dans le Registre, et passez au prochain élève qui n'est pas déjà sélectionné. Cet élève devient le premier élève remplaçant. Inscrire son nom, son genre, et sa date de naissance sur la première ligne du tableau, dans les colonnes réservées aux remplaçants. Cet élève remplaçera l'élève initialement sélectionné dans le cas où celui-là est absent ou ne veut pas être évalué. Procédez de la même manière jusqu'à en avoir rempli la colonne des remplaçants, ou épuisé la liste entière d'élèves présents dans la classe.

11. Votre Fiche de sélection des élèves devrait maintenant avoir une liste de noms d'élèves égale au nombre d'élèves nécessaire pour l'échantillon de l'année d'études en question.

12. En prenant une nouvelle ***Fiche de sélection des élèves*** pour chaque année d'études à évaluer, répétez la procédure ci-dessus pour chaque année. (Pour maximiser l'utilisation de votre temps, l'équipe de terrain peut être divisée en paire : chaque paire prenant une année, afin de préparer au même temps les fiches de sélection des élèves pour les différentes années.)

Une fois l'échantillon d'élèves est établi, vous êtes maintenant prêts à commencer l'évaluation des élèves.

F. Processus d'évaluation de compétences fondamentales en lecture

Les évaluations doivent se passer dans un lieu calme, où trois élèves peuvent travailler à une certaine distance l'un de l'autre, sans être distraits par les autres élèves ou les enseignants.

Dans le cas idéal, un élève et un passateur partagent une table.

Au début de l'évaluation, chaque passateur devra avoir avec lui/elle, un écritoire à pince, les crayons pour les notes, le cahier de stimuli et une réserve de formulaires de réponses des élèves et de crayons-cadeaux pour tous les élèves avec qui il s'attend à travailler pendant la journée. Les passateurs devraient également garder à l'esprit leurs propres responsabilités, reprises ci-dessous.

Responsabilités des passateurs

- Administrer l'instrument aux élèves, de manière objective et techniquement correcte tout en étant aimable.
- Remettre les instruments remplis au Superviseur assigné, en s'assurant que les informations sont claires, complètes et cohérentes.
- Informer le Superviseur des difficultés ou des problèmes rencontrés lors de l'administration des instruments et cherchez des solutions pour les résoudre.
- Suivre les instructions du Superviseur selon la formation reçue.
- Avoir un comportement professionnel durant le travail ; s'habiller de façon simple afin que les élèves ne soient pas distraits.

Entre temps, en tant que Superviseur, c'est votre responsabilité de garantir l'identité de chaque élève sélectionné et d'assurer l'efficacité du processus d'évaluation des élèves. En commençant avec la 2ème année, et en utilisant la Fiche de sélection des élèves préparée, demandez de voir le premier groupe d'élèves sur la liste (le nombre d'élève est égal au nombre de passateurs présents). Si un élève est absent, barrez le nom de cet élève et sélectionnez l'« élève remplaçant » correspondant sur la même ligne de la liste de sélection. Amenez ce premier groupe d'élèves chez les passateurs. Présentez chaque élève par son nom à son passateur et donnez-lui la classe / section de l'élève, sa date de naissance et son numéro d'ordre de la Fiche de sélection.

Lorsque le premier passateur commence la section dictée (Section 8) avec un élève, le superviseur devrait retourner dans les salles de classe pour amener un autre groupe de trois élèves repris sur la fiche de sélection des élèves. Alors que certains élèves peuvent devoir attendre pour leur évaluation, le fait d'amener les élèves en petit groupe aidera à minimiser l'attente des élèves tout en garantissant que les passateurs soient occupés avec un élève tout au long du processus.

A tout autre moment de l'évaluation, le superviseur devrait rester avec les passateurs pour superviser leur travail et pour être disponible en cas de questions ou de problèmes. Lorsque vous supervisez les passateurs, restez vigilant en ce qui concerne le traitement aimable et professionnel des élèves et l'application correcte des instructions de chaque sous-test, ainsi que l'utilisation du chronomètre. Utilisez la ***Check-list d'observations sur les passateurs*** (fournie en annexe) pour noter l'administration correcte. Chaque jour, remplissez une ***Check-list d'observations sur les passateurs*** pour chaque passateur de votre équipe. Ces listes sont nécessaires pour rédiger les rapports et peuvent également être utilisées en fin de journée pour féliciter les passateurs pour le travail bien accompli et pour examiner les domaines dans lesquels ils peuvent s'améliorer. Pour les évaluations en langues nationales et en Arabe, ne remplissez pas les sections qui ne figurent pas dans l'outil.

Veuillez noter qu'en tant que Superviseur vous ne devez jamais interrompre un passateur en plein milieu de l'évaluation d'un élève. Cependant, si vous constatez des erreurs, prenez un instant alors que le passateur passe à la section suivante ou à l'élève suivant, pour lui rappeler l'administration correcte de l'évaluation.

Lorsqu'un élève et un passateur ont terminé l'évaluation, assurez-vous que l'élève reçoive son cadeau et demandez à l'élève de retourner dans la salle de classe. Amener au passateur un autre élève qui attend son tour, présentez l'élève par son nom et donnez les autres informations, telles que vous les avez données auparavant. Prenez le formulaire complété par le passateur pour l'élève précédent et examinez-le rapidement pour vérifier les aspects suivants :

- Est-ce que la case de consentement est cochée sur la première page ?
- Est-ce que les informations d'identification de la première page sont remplies et lisibles ? Il est extrêmement important que toutes ces informations soient complètes sur chaque formulaire, une fois que le consentement de l'élève a été obtenu.
- Dans les fiches de réponses, les réponses incorrectes et les crochets (point d'arrêt) sont-ils clairement marqués ? Est-ce que le nombre de secondes restantes est indiqué au bas de la page ?
- Est-ce que la page de dictée est bien attachée au formulaire de réponses, avec les informations d'identification de l'école et de la classe complétées, au haut de la page ?
- Y a-t-il une réponse clairement marquée pour chaque question du questionnaire sur le contexte de l'élève ?

Clarifiez toute anomalie avec le passateur dès qu'il a terminé de travailler avec le prochain élève.

Une fois dans une école, l'ensemble des passateurs travaillent avec une classe donnée avant de passer à la classe suivante. Cela permettra à chaque passateur d'évoluer avec des élèves de chaque année d'études concernée. Si certains passateurs travaillent plus rapidement que d'autres, redistribuer le reste des élèves sélectionnés et les instruments aux passateurs qui ont terminé leur travail, afin de maximiser l'efficacité de l'équipe.

En général, chaque passateur devrait pouvoir compléter au moins 10 évaluations par jour, permettant ainsi de compléter l'évaluation d'une école en un jour.

Si la totalité des élèves sélectionnés n'ont pas été évalués alors que la journée ou la période d'école tend à sa fin, trouvez les élèves restants et demandez-leur de rester quelques minutes après l'école. Dans ce cas, le Directeur d'école ou les enseignants doivent prendre des dispositions pour informer les parents que certains élèves rentreront tard à la maison. C'est à cause de cette éventualité, qu'il est recommandé de commencer les évaluations avec les élèves des années inférieures, en passant ensuite aux années supérieures devant être évaluées. Ainsi, si vous n'avez pas assez de temps, ce ne sera que les élèves plus âgés qui resteront après l'école.

G. Terminer le travail dans l'école

Avant de quitter l'école, lorsque la liste des élèves à évaluer est épuisée, vous devez remplir une ***Fiche sommaire des visites de terrain dans les écoles*** (modèle fourni en annexe) à la fin de la visite de chaque école. Les informations recueillies sur cette fiche seront également utilisées pour préparer le corps du rapport sur les travaux de terrain.

Récupérez les questionnaires complétés par les enseignants. Assurez-vous que les informations rapportées sur chaque questionnaire sont complètes et lisibles. Si des espaces sont laissés vierges, demandez à l'enseignant de completer les informations ou de donner une clarification précisant s'il ne connaît pas ces informations ou préfère ne pas les donner, ce qui est sa prérogative. **Les questionnaires et les instruments d'évaluation qui sont incomplets réduisent grandement la valeur des analyses, c'est pourquoi il est important de faire l'effort d'obtenir des informations complètes.**

Sur la ***Fiche sommaire des visites de terrain dans les écoles***, indiquez si les questionnaires des enseignants ont été complétés et récoltés pour chaque classe enquêtée.

Vérifier le nombre de formulaires de réponses des élèves complétés et collectés pour chaque classe et année d'études évaluée. Complétez la section sur les élèves dans la ***Fiche sommaire des visites de terrain dans les écoles***, y compris le nombre total d'élèves inscrits par année et par classe, le nombre d'élèves absents originellement sélectionnés pour l'échantillon, le nombre d'élèves sélectionnés ayant déclinés de participer à l'évaluation et le nombre de formulaires complétés et collectés, par année et par classe.

Notez la qualité du lieu d'évaluation ainsi que chaque critère dans la section « Conditions d'évaluation » de la ***Fiche sommaire des visites de terrain dans les écoles.***

Notez toute circonstance inhabituelle ou spéciale ayant surgi pendant la visite de l'école dans la section « Observations » de la ***Fiche sommaire des visites de terrain dans les écoles.*** Signez et datez la fiche sommaire.

Remplissez aussi la ***Liste des élèves testés***, un formulaire destinée au CNE (qui n'inclus pas les codes).

Mettez tous les formulaires des élèves complétés dans une grande enveloppe et écrivez le nom de l'école, la date et « FICHE DES RÉPONSES DE L'ÉLÈVE » sur la partie extérieure de l'enveloppe.

Placez les questionnaires complétés par les enseignants dans la seconde grande enveloppe et écrivez le nom de l'école, la date et « QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS » sur la partie extérieure de l'enveloppe.

Placez l'enveloppe « Formulaires des élèves » et l'enveloppe « Formulaires des enseignants » dans une troisième grande enveloppe et écrivez le nom de l'école, la date et « FICHES D'ÉVALUATION ET QUESTIONNAIRES » sur la partie extérieur de l'enveloppe.

Préparez une enveloppe, séparée et marquée avec votre nom et le titre « FICHES D'ADMINISTRATION DES TRAVAUX DE TERRAIN », pour garder et conserver toutes les Fiches sommaires des visites de terrain dans les écoles et les listes complétées d'observations sur les passateurs de toutes les écoles visitées pendant toutes les journées de travaux de terrain. Mettez ce matériel de la journée dans cette enveloppe, en fin de journée. Ces formulaires seront utiles pour le partage quotidien d'expériences (voir ci-dessous) et pour la préparation de votre rapport sur les travaux de terrain.

Avant de quitter l'école, vérifier que vous avez collecté tous les formulaires ainsi que tout l'équipement d'évaluation (cahiers de stimuli, écritoires à pince, chronomètres, crayons pour les notes, gommes et taille-crayons) et le matériel non utilisé. Remerciez le Directeur de l'école ou la personne responsable et « saluez-les » aimablement avant de partir.

H. Après la visite de l'école

A la fin de chaque journée de travail et durant le trajet vers le site suivant, menez un partage d'expériences avec les passateurs, afin de déterminer les points forts et les points faibles de l'équipe pour améliorer vos futurs efforts. Notez le contenu de ces réunions dans le ***Rapport sur les travaux de terrain.***

En outre, veuillez rencontrer chaque passateur individuellement afin d'examiner sa performance, en utilisant la Check-list d'observations sur les passateurs. Discutez tout particulièrement des points que vous n'avez pas coché et que le passateur a besoin d'améliorer.

Une fois par semaine, au minimum, le Coordinateur des travaux de terrain vous rencontrera, vous et votre équipe, pour :

1. Collecter tous les formulaires de réponses des élèves complétés et les questionnaires complétés par les enseignants.
2. Compter et examinez le matériel utilisé pendant la semaine, qui doit entièrement répondre aux normes de qualité.
3. Examiner les progrès réalisés sur l'itinéraire assigné et, si nécessaire, réorganisez ce dernier selon les besoins.
4. Examiner vos Fiches sommaires des visites de terrain dans les écoles et les Check-list d'observations sur les passateurs pour identifier les problèmes et les points forts et pour les comparer aux informations des autres équipes.
5. Vérifier que le moyen de transport et le matériel nécessaires soient disponibles de manière ponctuelle et seront là où le travail est programmé pour la semaine suivante.
6. Vérifier que le personnel soit disponible et en nombre suffisant et, si c'est nécessaire, trouver des suppléants.

Une fois tous les travaux de terrain terminés, vous Superviseurs serez censé préparer un Rapport de mission sur les travaux de terrain (voir Directives en annexe) et soumettre ce rapport au Coordinateur qui à son tour le déposera au siège du Projet USAID / PHARE à Bamako, ainsi que toutes les pièces jointes nécessaires, les formulaires de réponses des élèves, complétés le plus récemment, et les questionnaires du personnel récoltés ; tout l'équipement des travaux de terrain et tout autre matériel de réserve restant.

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE CONTRIBUTION À CE TRAVAIL IMPORTANT !

PIÉCES JOINTES

Lettre d'introduction et autorisation de travail du Ministère de l'Education

**[INSÉREZ UN EXEMPLAIRE SIGNÉ ET TAMPONNÉ DE LA LETTRE D'INTRODUCTION
ET DE L'AUTORISATION DE TRAVAIL]**

FICHE DE SELECTION DES ELEVES (Préparez une fiche de sélection par année d'études)

NOM DE L'ECOLE : _____ Année d'Etudes (encerclez): 1ère | 2ème | 3ème | 4ème | 6ème

CLASSE / SECTION SÉLECTIONNÉE (Nom de l'enseignant) : _____

CALCUL DE L'INTERVALLE DE SÉLECTION : _____ **divisé par** _____ = _____

Nombre total d'inscriptions dans la classe sélectionnée

Taille désirée de l'échantillon

Intervalle de sélection : utilisez ce nombre pour la « numérotation » de la liste des élèves inscrits afin d'identifier l'échantillon d 'élèves et d'élèves remplaçants

REMARQUES : Sélectionnez uniquement les élèves qui sont PRÉSENTS dans la classe sélectionnée le jour de la visite, tels qu'ils sont repris dans le registre des présences de la journée. Si la numérotation tombe sur un élèv e absent, sélectionnez l'élève suivant sur la liste. Le « Remplaçant » est le prochain élève présent repris sur la liste, après l'élève sélectionné. En cas de refus, sélectionnez le « Remplaçant » pour cet élève.

	NOM DE L'ÉLÈVE	SEXE (M ou F)	DATE DE NAISSANCE JJ - MM - AAAA	NOM DE L'ÉLÈVE REMPLAÇANT	SEXE (M ou F)	DATE DE NAISSANCE JJ - MM - AAAA
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						

Check-list d'observations sur le passateur

Completez une liste par jour pour chaque passateur

Nom du superviseur : _____ Nom du passateur observé : _____ Date : _____

Articles de la liste	Cochez, si observé
INSTRUCTIONS GÉNÉRALES : DÉVELOPPER UN RAPPORT AVEC L'ÉNFANT	
1. Le passateur arrange adéquatement les chaises et le matériel pour l'évaluation avant que l'élève n'arrive.	
2. Le passateur lit, à haute voix, la demande de consentement à l'élève et obtient une réponse verbale de l'élève avant d'inscrire toute note sur le formulaire de réponses. (Si l'élève refuse de participer, le passateur remercie l'élève et lui demande de retourner en classe.)	
3. Le passateur est détendu et met l'élève à l'aise.	
SECTION 1. IDENTIFICATION DU SON INITIAL	
1. Tous les papiers devant l'élève sont retirés pendant cette section.	
2. Le passateur tient la fiche de réponse sur l'écritoire à pince hors de la portée de vue de l'élève.	
3. Le passateur lit les instructions à l'élève, sans ajouter de mots inutiles.	
4. Le passateur et l'élève pratiquent les exemples tels qu'ils sont indiqués.	
5. PENDANT LES EXEMPLES : le passateur offre la réponse correcte si l'élève ne répond pas correctement.	
6. PENDANT L'ÉVALUATION MÊME : le passateur énonce clairement chaque mot, à deux reprises, avec le rythme approprié. Il n'offre pas de réponses correctes mais passe tout simplement au mot suivant.	
SECTION 2. CONNAISSANCE DES GRAPHÉMES (chronométrée)	
1. Le passateur choisit la page correcte dans le cahier de stimuli et place ce dernier devant l'élève.	
2. Le passateur lit les instructions à l'élève, sans ajouter de mots inutiles.	
3. Le passateur et l'élève pratiquent les exemples avant de commencer l'évaluation même.	
4. Le passateur utilise correctement le chronomètre. Il n'accorde pas trop d'importance à la vitesse de réponse de l'élève.	
5. Si l'élève ne sait lire aucune lettre dans la première ligne du test, le passateur saute la section et coche la case au bas de la page.	
6. Si l'élève hésite pendant 3 secondes, le passateur donne la lettre et pointe la prochaine lettre du doigt.	
7. Le passateur marque rapidement et lisiblement les erreurs.	
8. Le passateur marque une parenthèse au point atteint par l'élève lorsque le chronomètre a sonné à 60 secondes.	
9. Si l'élève termine la page avant que le chronomètre ne sonne, le passateur note le nombre de secondes restantes au bas de la page.	
SECTION 3. LECTURE DE MOTS FAMILIERS (chronométrée)	
1. Le passateur choisit la page correcte dans le cahier de stimuli et place ce dernier devant l'élève.	
2. Le passateur lit les instructions à l'élève, sans ajouter de mots inutiles.	
3. Le passateur et l'élève pratiquent les exemples de mots avant de commencer l'évaluation même.	
4. Le passateur utilise correctement le chronomètre. Il n'accorde pas trop d'importance à la vitesse de réponse de l'élève.	
5. Le passateur marque rapidement et lisiblement les erreurs.	
6. Si l'élève ne sait lire aucun mot correctement dans la première ligne du test, le passateur saute la section et coche la case au bas de la page.	
7. Si l'élève hésite pendant 3 secondes, le passateur donne le mot et pointe le prochain mot du doigt.	
8. Le passateur marque une parenthèse au point atteint par l'élève lorsque le chronomètre a sonné à 60 secondes.	
9. Si l'élève termine la page avant que le chronomètre ne sonne, le passateur note le nombre de secondes restantes au bas de la page.	
Section 4. LECTURE DE MOTS INVENTÉS (chronométrée)	
1. Le passateur choisit la page correcte dans le cahier de stimuli et place ce dernier devant l'élève.	
2. Le passateur lit les instructions à l'élève, sans ajouter de mots inutiles.	
3. Le passateur et l'élève pratiquent les exemples de mots avant de commencer l'évaluation même.	
4. Le passateur utilise correctement le chronomètre. Il n'accorde pas trop d'importance à la vitesse de réponse de l'élève.	
5. Le passateur marque rapidement et lisiblement toutes les erreurs.	
6. Si l'élève ne sait lire aucun mot correctement dans la première ligne du test, le passateur saute la section et coche la case au bas de la page.	

Articles de la liste	Cochez, si observé
7. Si l'élève hésite pendant 3 secondes, le passateur donne le mot et pointe le prochain mot du doigt.	
8. Le passateur marque une parenthèse au point atteint par l'élève lorsque le chronomètre a sonné à 60 secondes.	
9. Si l'élève termine la page avant que le chronomètre ne sonne, le passateur note le nombre de secondes restantes au bas de la page.	
SECTION 5A & B. LECTURE (chronométrée) ET COMPRÉHENSION DU TEXTE	
1. Le passateur choisit la page correcte dans le cahier de stimuli et place ce dernier devant l'élève.	
2. Le passateur lit les instructions à l'élève, sans ajouter de mots inutiles.	
3. Le passateur utilise correctement le chronomètre. Il n'accorde pas trop d'importance à la vitesse de réponse de l'élève.	
4. Le passateur marque rapidement et lisiblement les erreurs.	
5. Si l'élève ne sait lire aucun mot correctement dans la première ligne du passage, le passateur saute la section et coche la case au bas de la page.	
6. Si l'élève hésite pendant 3 secondes, le passateur marque le mot comme étant incorrect et pointe le prochain mot du doigt.	
7. Le passateur marque une parenthèse au point atteint par l'élève lorsque le chronomètre a sonné à 60 secondes.	
8. Si l'élève termine la page avant que le chronomètre ne sonne, le passateur note le nombre de secondes restantes au bas de la page.	
9. Le passateur ne pose des questions sont le texte que jusque là où & en incluant la ligne où l'élève a arrêté de lire.	
SECTION 6. COMPRÉHENSION À L'AUDITION	
1. Tous les papiers devant l'élève sont retirés pendant cette section.	
2. Le passateur lit les instructions à l'élève, sans ajouter de mots inutiles.	
3. Le passateur lit le texte de compréhension à l'audition une seule fois, clairement, avec expression et à un rythme modéré.	
4. Le passateur pose toutes les questions, clairement, et note les réponses de l'élève de manière appropriée.	
SECTION 7. ECRITURE D'UNE PHRASE COMPLÈTE	
1. Le passateur tourne le formulaire de réponses de l'élève à la dernière page et la place devant l'élève.	
2. Le passateur prend le cahier de stimuli et lit les instructions à l'élève.	
3. Le passateur lit lentement la phrase de dictée à 3 reprises. La première fois, il lit la phrase entière à un rythme modéré.	
4. La seconde fois, il lit la phrase en groupant les mots et en donnant quelques secondes à l'élève pour les écrire entre la lecture groupée.	
5. La troisième fois, il lit encore la phrase entière à un rythme modéré.	
6. Si l'élève n'arrive pas á écrire les 2 premiers mots de la phrase, le passateur arrêt l'épreuve.	
SECTION 8. ECRITURE DE MOTS INVENTÉS (UNIQUEMENT POUR 4ème ET 6ème)	
1. Le passateur lit les instructions à l'élève, sans ajouter de mots inutiles.	
2. Le passateur lit les mots un par un, et prononce chaque mot est prononcé 2 fois.	
3. Le passateur laisse à l'élève 7 secondes pour écrire chaque mot. Après 7 secondes, si l'élève reste bloqué, le passateur lui dit de laisser le mot et il pass au prochain.	
4. Si l'élève n'arrive pas á écrire les 2 premiers mots inventés, le passateur arrêt l'épreuve.	
SECTION 9. EXERCICE « MAZE »	
1. Le passateur laisse le formulaire de réponses de l'élève devant l'élève.	
2. Le passateur lit les instructions à l'élève, sans ajouter de mots inutiles.	
3. Le passateur et l'élève pratiquent les exemples avant de commencer l'évaluation même.	
4. Le passateur utilise correctement le chronomètre, (démarré pour 3 minutes).	
5. Si l'élève termine la page avant que le chronomètre ne sonne, le passateur note le temps restantes au bas de la page.	
SECTION 10. ENTRETIEN SUR L'ENVIRONNEMENT DE L'ÉLÈVE	
1. Le passateur pose à l'élève toutes les questions, avec amabilité, et note toutes les réponses.	
2. Le passateur remercie l'élève une fois l'évaluation terminée et lui donne un petit cadeau.	

Fiche sommaire de la visite à l'école

Nom du superviseur des travaux de terrain:		**Nom de l'école :**	
		Code de l'école :	
Date :		**Adresse de l'école :**	
AE :			
CAP :		**Numéro de téléphone :**	
Fonctionnement de l'école :	1 = matin 2 = soir 3 = matin et soir	**Langue d'enseignement utilisée en 1ère année:**	1 = Français 2 = Bamanankan 3 = Fulfuldé 4 = Songhoi 5 = Bomu 6 = Tamashek 7 = Autre (Specifier)

RÉSUMÉ SUR LA SÉLECTION DES ÉLÈVES ET SUR LES INFORMATIONS RECUEILLIES CONCERNANT LES ÉLÈVES ET LES ENSEIGNANTS

ANNÉE D'ÉTUDES	CLASSE / SECTION SÉLECTIONNÉE (Ex : A, B, C ; ou Nom de l'enseignant)	Classe multigrade? 0 = Non 1 = Oui	Nombre total d'élèves inscrits	Nb d'absents le jour de la visite	Nb d'évaluations réalisées	Nb d'élèves ayant refusé de participer	Autre Outils

CONDITIONS DU DÉROULEMENT DE L'ÉVALUATION

(Cochez la description se rapprochant le plus des conditions)

Condition	Mauvaise	Acceptable	Bonne	Excellente
Qualité de l'acoustique durant l'évaluation individuelle				
Distance de la zone d'évaluation par rapport aux distractions visuelles				
Manière dont les places assises de l'élève et du passateur sont arrangées				

OBSERVATIONS *(Décrivez/expliquez toute circonstance inhabituelle ou spéciale ayant surgi le jour de la visite de l'école)*

Langues utilisées dans l'école :

Signature du superviseur : _____ Date : _____

Contenu du Rapport sur les travaux de terrain

Chaque Superviseur doit préparer un Rapport des travaux de terrain, qui sera soumis au Coordinateur des travaux de terrain à Georgetown dans la semaine qui suit l'achèvement des travaux de terrain. Le Rapport des travaux de terrain devra contenir les informations suivantes :

1. Le nom du superviseur et des passateurs de l'équipe.
2. Un tableau avec la **liste de toutes les écoles** visitées, avec le nom de l'école, la région et la date de la visite ; le nombre de formulaires de réponses des élèves récoltés par année primaire et le nombre de questionnaires des enseignants récoltés.
3. Un court paragraphe décrivant les conditions de travail et toute autre circonstance inhabituelle ou spéciale et significative, pour chaque école.
4. Un résumé des limitations et des difficultés principales rencontrées lors de la réalisation du travail.
5. Un résumé des situations favorables à la réalisation du travail.
6. Les principaux points forts et les points faibles de l'équipe et du Superviseur.
7. Des suggestions pour améliorer les futurs travaux de terrain.
8. Votre signature et la date de préparation du rapport.
9. Les pièces jointes suivantes :
    a. Toutes les Fiches de sélection des élèves complétées. (Une fois que toutes les données sont saisies et vérifiées, ces fiches seront détruites par les Directeurs de l'étude afin d'assurer l'anonymat des élèves participants).
    b. Toutes les Fiches sommaires des visites de terrain dans les écoles complétées
    c. Toutes les Listes d'observations sur les passateurs complétées.

Soumettez également le Rapport des travaux de terrain (ou plus tôt, si possible), tout formulaire de réponses des élèves, complété et restant, et tout questionnaire du personnel récolté et n'ayant pas encore été soumis ; tout l'équipement des travaux de terrain et tout matériel de réserve restant.

Points importants à prendre en compte lors de l'administration de l'instrument.

Les éléments essentiels des instructions de l'instrument EGRA accompagnent l'instrument. Ces notes supplémentaires offrent un rappel des points principaux, afin d'en assurer la clarté et la communication avec l'élève.

RAPPELS GÉNÉRAUX :

1. Les données générales doivent être complétées correctement au début de l'instrument. La section devrait être claire et doit comprendre le mois et l'année de la naissance de l'élève ou son âge. Il est également très important d'INCLURE LE SEXE DE L'ÉLÈVE.
2. L'heure à laquelle l'entrevue commence et se termine doit être indiquée selon une période de 24 heures. Par exemple : 10h15 ou 15h20. L'HEURE DE COMMENCEMENT SERA COMPLÉTÉE AVANT LE DÉBUT DE L'APPLICATION.
3. Si, durant la section de consentement de la première page, l'élève exprime son désir de ne pas participer, l'élève se trouvant au dessus ou en dessous de cet élève, sur la liste, sera choisi pour participer. Ces cas sont rares mais ils peuvent se produire. Le premier élève sera noté comme ayant refusé de participer.
4. Dans les différentes sections de l'instrument, il sera demandé à l'élève s'il a compris ce qui doit être fait. Au cas où l'élève n'a pas compris, répétez l'exemple une seconde et une troisième fois, si nécessaire. Si l'élève ne comprend toujours pas après la troisième explication, continuez l'exercice.

- Expliquez à l'élève que le chronomètre mesure le temps qu'il prend pour lire et que c'est pour cette raison qu'il vaut mieux continuer à lire jusqu'à ce que le chronomètre s'arrête.

- Une autre importante règle générale lors de l'application est de suivre LA RÈGLE D'« AUTO-STOP». Si l'élève ne sait pas donner une réponse correcte pour la première ligne (des sections 2, 3, 4 et 5a) ou pour la première moitié (section 1). Dans de tels cas, ne faites aucune pression sur l'élève pour qu'il termine l'exercice. Le passateur devrait cocher la case « Auto-Stop » au bas de la page et passer à la section suivante.

- LE TEMPS DOIT ÊTRE CHRONOMÉTRÉ, MÊME SI L'ÉLÈVE NE SAIT PAS LIRE, et doit etre indiqué pour indiquer combien de temps lui a été donné pour la lecture.

RAPPELS SUR LES SECTIONS SPÉCIFIQUES

Section 1. Identification du son initial

- Chaque fois qu'il est demandé à l'élève de répondre, répétez la question « Quel est le premier son dans [mot] ?» et répétez [mot] deux fois.
- Rappelez-vous que l'élève NE VERRA PAS le mot, mais l'entendra uniquement.

Section 2. Connaissance des graphèmes

- Lorsque « Veuillez commencer » est dit à l'élève et que ce dernier ne commence pas immédiatement, **le passateur doit commencer le chronométrage une fois que l'élève commence à dire les lettres.**
- Si l'élève comment à lire verticalement, arrêtez le chronomètre et pointez du doigt pour montrer à l'élève qu'il doit lire de gauche à droite. Remettez le chronomètre à zéro et recommencez.

Section 3. Lecture de mots familiers

- Lorsque « Veuillez commencer » est dit à l'élève et que ce dernier ne commence pas immédiatement, **le passateur doit commencer le chronométrage une fois que l'élève commence à dire le premier mot.**

- Si l'élève comment à lire verticalement, arrêtez le chronomètre et pointez du doigt pour montrer à l'élève qu'il doit lire de gauche à droite. Remettez le chronomètre à zéro et recommencez le.

Section 4. Décodage de mots inventés

- Lorsque « Veuillez commencer » est dit à l'élève et que ce dernier ne commence pas immédiatement, **le passateur doit commencer le chronométrage une fois que l'élève commence à dire le premier mot.**
- Si l'élève commence à lire verticalement, arrêtez le chronomètre et pointez du doigt pour montrer à l'élève qu'il doit lire de gauche à droite. Remettez le chronomètre à zéro et recommencez le.

Section 5. Lecture et compréhension d'un paragraphe

- L'élève peut suivre une lecture avec son doigt.
- Pour les questions de compréhension, la réponse est trouvée entre parenthèses, en dessous de chaque question. Faites attention de ne pas lire ces réponses à l'élève.

Section 6. Compréhension à l'audition

- Lisez l'histoire à l'élève, deux fois.
- Rappelez-vous de ne pas lire les **réponses, situées à côté des questions, à l'élève.**

Section 7. Dictée d'une phrase

- Le passateur doit donner un crayon à l'élève pour qu'il écrive sa réponse, uniquement une fois que le passateur a lu la phrase pour la première fois.
- La seconde lecture de la phrase doit être faite par petits groupes de mots, avec un intervalle d'un maximum de cinq secondes entre les groupes, afin de permettre à l'élève de commencer à écrire. Attendez que l'élève ait fini ou arrête d'écrire avant de passer au groupe de mots suivants. (Donnez à l'élève un total d'une minute pour écrire la phrase).
- Lisez la phrase une troisième et dernière fois pour que l'élève « vérifie » son travail, même si l'élève n'a pas été capable de lire quoi que ce soit.

Section 8. Écriture de mots inventés

- Le passateur doit lire chaque mot deux fois, et doit laisser à l'élève 7 secondes pour écrire chaque mot avant de passer au prochain mot.
- Assurez-vous que la feuille de réponses avec la dictée de l'élève soit fermement attachée aux autres pages du formulaire de réponses. La dictée doit être notée à un autre moment (cela n'a pas besoin d'être fait à alors que vous êtes à l'école). Mais elle doit être attachée au formulaire de ce même élève.

Section 9. Exercice MAZE

- Exercice MAZE est destiné uniquement aux élèves de 4ème et de 6ème années. Pour les élèves de la 2ème année, passez directement à la Section 10, Entretien de l'environnement de l'élève.
- Le passateur fera le premier exemple pour donner le modèle.
- Le passateur lira le deuxième exemple, l'élève donnera son réponse, et le passateur le corrigera.

Section 10. Entretien sur l'environnement de l'élève

- L'entretien sur l'environnement de l'élève doit être réalisé oralement. Ne lisez pas les choix de réponses à haute voix, mais laissez plutôt l'élève répondre et ensuite choisissez la réponse correspondante dans les choix donnés, ou écrivez la réponse de l'élève si il n'y a aucune réponse correspondante dans les choix donnés ou si la réponse est « Autres ».

Annexe H. Exemple de l'instrument en français : Formulaire de l'élève

CODE UNIQUE:

Ministère de l'Education de Base de l'Alphabétisation et des langues Nationales | PH@RE Programme Harmonisé d'Appui au Renforcement de l'Education | USAID MALI DU PEUPLE AMERICAIN

Evaluation des compétences en lecture dans les premières années de l'école fondamentale

FICHE DES RÉPONSES DE L'ÉLÈVE - LANGUE FRANÇAISE – 2- 4ème

Instructions générales :

Il est important de s'assurer que la visite de l'école se fasse de manière planifiée et minutieuse. Une fois sur place, il faut tout faire pour s'assurer que tout le monde se sente à l'aise. Il est tout particulièrement important d'établir une relation détendue et enjouée avec les élèves qui vont être évalués, grâce à de simples conversations initiales (voir exemple ci-après). L'élève doit presque percevoir l'évaluation qui suit comme étant un jeu.

ATTENTION !

- Lisez toutes les instructions **en langue locale** et ne dire aux élèves que ce qui est surligné en gris.
- Eteignez votre téléphone portable avant de commencer le test.
- Ecartez les autres élèves de celui qui passe le test.
- Evitez que les élèves se racontent les uns aux autres de quoi il s'agit !

Bonjour! Je m'appelle ___. Je suis un ami à ton maître / à ta maîtresse. J'ai des enfants comme toi, qui aiment la lecture, le sport, et la musique. Et toi, comment t'appelles-tu ? Qu'est-ce que tu aimes ?

[Attendez la réponse de l'enfant. Si l'enfant semble à l'aise, passez directement au consentement verbal. S'il hésite ou a l'air peu à l'aise, posez la deuxième question avant de passer au consentement verbal].

Et qu'est-ce que tu aimes faire lorsque tu n'es pas à l'école?

Veuillez lire, à haute voix, la déclaration suivante à l'élève pour obtenir son ***consentement verbal***.

Laisse-moi t'expliquer pourquoi je suis là aujourd'hui. Le Ministère de l'Éducation nous a demandé d'étudier comment les enfants apprennent à lire. Tu as été sélectionné(e) pour participer à cette étude. Ta participation est très importante, mais tu n'es pas obligé de participer si tel n'est pas ton désir.
Nous allons faire des jeux d'écoute, de lecture, et d'écriture. A l'aide de cette montre, je vais voir combien de temps il te prend pour lire certaines choses. Mais ce n'est pas un examen, ce que tu fais avec moi ne changera pas ta note de classe. Je vais aussi te poser quelques questions sur la maison. Mais je n'écris pas ton nom sur cette fiche, alors personne ne saura que ces réponses sont les tiennes. Aussi, si tu arrives à une question à laquelle tu préfères ne pas répondre, ce n'est pas grave, on peut passer. Encore une fois, tu n'es pas obligé de participer si tu ne le veux pas. Peut-on commencer?

Consentement verbal obtenu: ☐ ***OUI***

(Si le consentement verbal n'est pas obtenu, remercier l'élève et passer au prochain élève, utilisant ce même formulaire.)

A. Date du test :	
B. Nom du passateur:	
C. Nom de l'école :	
D. Nom du CAP :	
E. Code unique - école :	

F. Année d'études de l'élève :	2 = 2ème année 4 = 4ème année 6 = 6ème année
G. Classe (Section):	
H. Mois et Année de naissance de l'élève	Mois de : _____ Année : _____
I. Sexe de l'élève	1 = Féminin 2 = Masculin
J. Heure du début du test :	____ : _____ am / pm

Section 1. Identification du son initial

Cet exercice est uniquement à l'oral. Il ne faut pas montrer les mots écrits à l'élève. L'épreuve n'est pas chronométrée. Donnez d'abord à l'élève les exemples, l'un après l'autre en lui expliquant la tâche. Après chaque exemple, demandez -de répondre tout seul.

Instructions à l'élève : **Cet exercice est un exercice oral. Je vais te dire un mot deux fois, puis je veux que tu me dises le tout premier son du mot que tu entends, d'accord ?**

Par exemple: Le mot « soupe » commence avec le son « sssss », n'est-ce pas ? Quel est le tout premier son dans le mot « soupe » ? « Soupe » ? [Attendre que l'élève répète le son « sssss ». S'il ne répond pas, dites-lui, **« Le tout premier son du mot « soupe » c'est « sssss »]**.

Essayons encore quelques exemples :
Quel est le tout premier son dans le mot « jour » ? « Jour » ?
(Si l'élève répond correctement, dites-lui **« Très bien ! Le premier son dans le mot « jour », c'est « jjjj ».)**
(Si l'élève ne répond pas, dites-lui **« Le premier son dans le mot « jour », c'est « jjjj ».)**
Quel est le tout premier son dans le mot « chic » ? « Chic » ?
(Si l'élève répond correctement, dites-lui **« Très bien ! Le premier son dans le mot « chic », c'est « ch »)**
(Si l'élève ne répond pas, dites-lui **« Le premier son dans le mot « chic », c'est « ch ».)**
Quel est le tout premier son dans le mot « poule » ?« Poule » ?
(Si l'élève répond correctement, dites-lui **« Très bien ! Le premier son dans le mot « poule », c'est « p ».)**
(Si l'élève ne répond pas, dites-lui **« Le premier son dans le mot « poule », c'est « p ».)**

Tu comprends ce que je te demande de faire ? Maintenant je vais te lire d'autres mots. Je vais lire chaque mot deux fois. Ecoute bien, et dis-moi le tout premier son que tu entends, d'accord ?

Ne pas corriger l'élève pendant le test. En cas de non-réponse ou d'hésitation de sa part, après 3 secondes marquer la case « Pas de réponse » et passez au prochain item.

Règle d'auto-stop : Si l'élève ne réussit pas à donner une seule réponse correcte parmi les cinq premiers mots, demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passez au prochain exercice.

Quel est le tout premier son dans le mot « __ » ? « __ » ? (Lire chaque mot deux fois)					Code
dur	/d'/	o Correct	o Incorrect	o Pas de réponse	
lac	/ l l l l l /	o Correct	o Incorrect	o Pas de réponse	
car	/ k'/	o Correct	o Incorrect	o Pas de réponse	
sac	/ssssss/	o Correct	o Incorrect	o Pas de réponse	
jour	/jjjjj/	o Correct	o Incorrect	o Pas de réponse	
fil	/ffffff/	o Correct	o Incorrect	o Pas de réponse	
tour	/t'/	o Correct	o Incorrect	o Pas de réponse	
balle	/b'/	o Correct	o Incorrect	o Pas de réponse	
par	/p'/	o Correct	o Incorrect	o Pas de réponse	
vol	/vvvv/	o Correct	o Incorrect	o Pas de réponse	

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes parmi les 5 premiers mots ☐ **(auto-stop) :**

Section 2. Connaissance des graphèmes (lettres et groupes de lettres)

Une réponse est « correcte » si l'élève a donné le ***nom*** ou le ***son*** (b', d', f', llll) des lettres. Pour les graphèmes de plus d'une lettre, leur prononciation est celle qu'ils ont dans les mots (par exemple, « an » se lit comme dans le mot « rang », « on » comme dans le mot « mon », « oi » comme dans le mot « moi », « ch » comme dans « char » ; « gn » comme dans « peigne »…).

Les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- ***Incorrect ou non-réponse:*** Barrer (/) le graphème si l'élève a donné une réponse incorrecte, ou n'a pas donné de réponse.
- ***Auto-correction :*** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

Ne dites rien sauf si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un graphème pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui, « Continue », en lui montrant le prochain graphème. Marquer le graphème sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.

Montrez à l'élève la feuille de la Section 2 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui :

Voici une page pleine de lettres et de groupes de lettres. Lis-moi ces lettres en me donnant leur nom ou leur son. Par exemple, cette lettre *[Indiquer le « O » dans la ligne des exemples]* **se lit / O / comme dans le mot « POT ».**

Pratiquons maintenant: Lis-moi ce groupe de lettres *[Indiquer le "ou" dans le rang des exemples]*:
*Si l'élève répond correctement, dites: "***Très bien, ce groupe de lettres se lit /ou/ comme dans le mot « cour ».**
Si l'élève ne répond pas correctement, dites: « **Non, ce groupe de lettres se lit / ou / comme dans le mot « cour ».**
Essayons un autre maintenant. Lis-moi cette lettre : *[Indiquer le "t" dans le rang des exemples].*
Si l'élève répond correctement, dites : **« Très bien, cette lettre se lit / té / ou / t '/ ».**
Si l'élève ne répond pas correctement, dites : **« Non, cette lettre se lit / té / ou / t '/ ».**
Essayons encore un autre. Lis-moi ce groupe de lettres : [*Indiquer le « ch » dans le rang des exemples].*
Si l'élève répond correctement, dites : **« Très bien, ce groupe de lettres se lit / ch / comme dans le mot « chat ».**
Si l'élève ne répond pas correctement, dites : **« Non, ce groupe de lettres se lit / ch / comme dans le mot « chat ».**

D'accord ? On peut continuer ? Lorsque je dis « Commence », montre chaque lettre du doigt quand tu la lis. Prends soin de lire de gauche à droite, ligne par ligne. As-tu bien compris ce que je te demande ? Mets ton doigt sur la première lettre. Tu es prêt(e) ? Essayez de lire <u>rapidement et correctement</u>. Commence.

Etablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ». Au moment où l'élève prononce la première lettre, faites démarrer le chronomètre en appuyant sur le bouton START / STOP.

Au bout d'***une minute,*** <u>mettre un crochet ( ]) juste après le dernier graphème que l'élève a lu.</u> Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Par contre, si l'élève n'a pas terminé l'exercice en une minute, notez « 0 » secondes.

<u>Règle d'auto-stop :</u> Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les dix premiers graphèmes (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ».

Exemple : **O ou T ch**

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	
E	i	f	O	A	é	ch	Q	z	ou	*(10)*
b	N	on	s	i	m	L	an	G	T	*(20)*
w	O	g	ou	L	T	j	c	p	M	*(30)*
V	K	a	R	u	f	é	J	s	b	*(40)*
s	L	c	an	D	Y	f	H	a	e	*(50)*
i	s	u	p	M	v	oi	T	n	P	*(60)*
Z	un	e	g	in	F	d	o	an	v	*(70)*
d	é	b	A	m	on	T	C	o	r	*(80)*
R	L	q	B	e	n	i	a	p	ou	*(90)*
gn	E	ch	V	d	U	ç	oi	m	x	*(100)*

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre : ☐

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne **(auto-stop):** ☐

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité ! Codes : Crochet ☐ # Incorrect ☐

Section 3. Lecture de mots familiers

Comme pour la section précédente, les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- ***Incorrect ou non-réponse:*** Barrer (/) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- ***Auto-correction :*** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

Ne dites rien sauf si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui, « Continue », en lui montrant le prochain mot. Compter le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.

Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ».

Présentez à l'élève la feuille de la Section 3 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

Voici une page avec des mots que tu vas lire. Ici, il y a 3 exemples. Par exemple, ce premier mot ***[****Indiquer le mot « ta » avec le doigt]* **se lit « ta ». Peux-tu lire ce premier mot ?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
Et ce mot ? *[indiquer le mot « par » avec le doigt].* **Peux-tu me lire ce mot ?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
Et ce mot ? *[indiquer le mot « lune » avec le doigt].* **Peux-tu me lire ce mot ?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ? Lorsque je dis "Commence", tu vas lire les mots de gauche à droit, ligne par ligne. A la fin d'une ligne, tu vas passer à la prochaine ligne. Essaies de lire rapidement et correctement. Tu es prêt(e) ? Commence."

Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaye le premier mot (« ma »), en appuyant sur le bouton <START / STOP>.

Au bout d'***une minute,*** mettez un crochet (**]**) juste après le dernier mot que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Dans le cas contraire, si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

Règle d'auto-stop : Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les cinq premiers mots (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passer au prochain exercice.

Exemple : **ta** **par** **lune**

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
tu	**il**	**vol**	**sa**	**ma**	*(5)*
ou	**or**	**lire**	**ami**	**car**	*(10)*
sol	**peur**	**papa**	**sage**	**bébé**	*(15)*
carte	**cri**	**vache**	**blé**	**fleur**	*(20)*
sur	**chaise**	**peau**	**vole**	**bleu**	*(25)*
mil	**mur**	**table**	**clé**	**monde**	*(30)*
fin	**date**	**tour**	**posé**	**kilo**	*(35)*
ronde	**pré**	**abri**	**faire**	**porter**	*(40)*
été	**beau**	**pain**	**rougir**	**moto**	*(45)*
mal	**douze**	**bol**	**vélo**	**vide**	*(50)*

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre : ☐

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne **(auto-stop) :** ☐

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité ! Codes : Crochet ☐ # Incorrect ☐

Section 4. Lecture de mots inventés

Comme pour la section précédente, les réponses de l'élève doivent être indiquées de la manière suivante :

- ***Incorrect ou non-réponse :*** Barrer (/) le mot si l'élève a donné une réponse incorrecte ou n'a pas donné de réponse.
- ***Auto-correction :*** Dans le cas où l'élève a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction), entourer l'item que vous avez déjà barré. Comptez cette réponse comme étant correcte.

Ne dites rien sauf si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot pour au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui « Continue », en lui montrant le prochain mot. Compter le mot sur lequel l'élève s'est bloqué comme incorrect.

Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ».

Présentez à l'élève la feuille de la Section 4 dans le Cahier de Stimuli. Dites-lui:

Voici des mots que tu n'as peut-être jamais vus. Mais je voudrais que tu essayes de les lire. Par exemple, ce premier mot *[**Indiquer le mot « bi » avec le doigt]*** **se lit « bi ». Peux-tu lire ce premier mot?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
Et ce mot ? *[indiquer le mot « tok » avec le doigt].* **Peux-tu me lire ce mot ?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
Et ce mot ? *[indiquer le mot « sar » avec le doigt].* **Peux-tu me lire ce mot ?**
[Après sa réponse, ou après 3 secondes dans le cas de non-réponse, montrez-lui comment faire.]
D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire? Lorsque je dis « Commence », tu vas lire les mots de gauche à droit, ligne par ligne. A la fin d'une ligne, tu vas passer à la prochaine ligne. Essaies de lire rapidement et correctement. Tu es prêt(e) ? « Commence. ».

Faites démarrer le chronomètre lorsque l'élève essaye le premier mot (« ma »), en appuyant sur le bouton <START / STOP>.

Au bout d'***une minute,*** mettez un crochet (**]**) juste après le dernier mot que l'élève a lu. Demandez à l'élève de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre. Dans le cas contraire, si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

Règle d'auto-stop : Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les cinq premiers mots (le premier rang), demandez-lui gentiment de s'arrêter, et cocher la case « auto-stop ». Passer au prochain exercice.

Exemple : **bi** **tok** **sar**

1	*2*	*3*	*4*	*5*	
ja	**zi**	**vaf**	**tal**	**ol**	*(5)*
sar	**vor**	**ul**	**cla**	**ciko**	*(10)*
bige	**neul**	**ima**	**plovi**	**bilba**	*(15)*
tipa	**osi**	**flir**	**blu**	**toche**	*(20)*
saré	**nur**	**duse**	**ranné**	**pro**	*(25)*
mouli	**chane**	**bape**	**clo**	**doupé**	*(30)*
til	**taindé**	**doul**	**zopé**	**nube**	*(35)*
donré	**dreu**	**ibrau**	**raite**	**lorpe**	*(40)*
oti	**neau**	**bir**	**nogir**	**moudir**	*(45)*
bair	**zode**	**nour**	**lépa**	**fipe**	*(50)*

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre : ☐

Cochez ici si l'exercice a été arrêté par manque de réponses correctes à la première ligne **(auto-stop):** ☐

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité ! Codes : Crochet ☐ # Incorrect ☐

Section 5a. Lecture du texte (petite histoire)

Indiquer les réponses de l'élève : de la manière suivante :

- ***Incorrect ou non-réponse:*** Barrer (/) le mot.
- ***Auto-correction :*** Entourer l'item que vous avez déjà barré.

Ne dis rien sauf si l'élève reste bloqué sur un mot pendant au moins 3 secondes. Dans ce cas, demandez-lui gentiment de continuer. Marquer le mot comme erroné.

Au bout d'***une minute*** faites suivre le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire) par un crochet (**]**), et demandez-lui gentiment de s'arrêter. Si l'élève a tout lu en moins d'une minute, notez dans la case fournie à cet effet en bas de la page, le nombre exact de secondes qui restent sur le chronomètre. Si l'élève n'a pas terminé l'exercice, notez "0" secondes.

Règle d'auto-stop : Si l'élève ne réussit pas à donner une seule bonne réponse parmi les 13 premiers mots (les deux premières lignes), arrêter l'épreuve et cocher la case « auto-stop ». Passer à la Section 6.

Rétablir le chronomètre pour une minute (60 secondes) en appuyant sur le bouton « MIN ». Lorsque vous dites "Commence", faites démarrer le chronomètre.

Maintenant je voudrais que tu lises à haute voix l'histoire d'un enfant. Essaye de lire rapidement et correctement ; après, je vais te poser quelques questions. Commence ici lorsque je te le dit. *(Mettez la feuille de la Section 5 devant l'élève. Montrez du doigt la première ligne (le titre).* **Tu es prêt(e) ? Commence.** [*Faites démarrer le chrono en appuyant sur le bouton START / STOP]*

Mon école	**2**
Mon école est jolie. Elle est à côté de ma maison.	**13**
Elle a six classes. Sa cour est grande et propre.	**23**
Dans la cour de mon école, on trouve des arbres et des fleurs.	**36**
Je joue dans la cour avec mes camarades.	**44**
J'aime mon école.	**47**

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre : ____

Cochez ici si l'élève n'a pas pu lire un seul mot **(auto-stop):** ☐

Codes : Crochet ☐ *# Incorrect* ☐

Section 5b. Compréhension du texte lu

Lorsque l'élève a terminé de lire (Section 5a), ***retirez le texte de sa possession*** et posez la première question ci-après. Si l'élève ne donne aucune réponse après 10 secondes, répétez la question, et donnez à l'enfant encore 5 secondes pour répondre. S'il ne donne toujours pas de réponse, passez à la question suivante. Poser les questions qui correspondent aux lignes du texte *jusqu'à la ligne à laquelle se trouve le crochet* (**]**), c'est-à-dire, jusqu'à l'endroit où l'élève a cessé de lire

Notez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève »:
Mettez une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en langue française ou en langue nationale.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève ne donne pas de réponse.

Maintenant, tu vas répondre à quelques questions sur l'histoire.

QUESTIONS	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			
	Correcte	Incorrecte	Pas de réponse	Code
1. Où est mon école? *[à coté de ma maison]*				
2. Mon école a combien de classes? *[six]*				
3. Comment est sa cour? *[grande; propre; grande et propre]*				
4. Qu'est –ce qu'on trouve dans la cour de mon école? *[arbres; fleurs; arbres et fleurs]*				
5. Avec qui je joue? *[mes camarades]*				
6. Où est-ce que je joue? *[dans la cour]*				

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité

Section 6. Compréhension à l'audition

Cette section n'est pas chronométrée et il n'y a pas de stimuli de l'élève. Vous allez lire à haute voix une petite histoire, deux fois, puis demander à l'élève quelques questions de compréhension.

Notez les réponses de l'élève dans l'espace « Réponses de l'élève », de la manière suivante : Mettez une croix dans la case qui correspond à sa réponse par rapport à chaque question.

- « Correct » : L'élève donne une réponse correcte ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction). Les réponses correctes peuvent être fournies en langue française ou en langue nationale.
- « Incorrect » : L'élève donne une réponse incorrecte.
- « Pas de réponse » : L'élève n'arrive pas à donner une réponse après 3 secondes.

Dites à l'élève :

Maintenant, je vais te lire une histoire deux fois. Après cela, je vais te poser quelques questions sur cette histoire. Tu vas bien écouter, et ensuite tu répondras aux questions le mieux que tu peux. D'accord ? Tu comprends ce que je te demande de faire ? Commençons ! Ecoute bien :

Maman va au marché avec Fanta.

On trouve beaucoup de choses au marché.

Maman et Fanta font le tour du marché.

Maman achète de la viande, du riz, et de la tomate.

Elle achète aussi une jolie robe pour Fanta.

Fanta est très contente. Elle dit merci à Maman.

Maman retourne à la maison avec Fanta.

QUESTIONS	Réponse correcte (NE PAS LIRE À L'ÉLÈVE)	RÉPONSES DE L'ÉLÈVE			Code
1. Où va Maman avec Fanta?	[au marché]	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
2. Qu'est-ce qu'on trouve au marché?	[beaucoup de choses ; viande; riz;	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
3. Qu'est-ce que Maman achète?	[viande; riz; tomate; robe]	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
4. Pour qui Maman achète une robe?	[Fanta]	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
5. Que dit Fanta à Maman?	[merci]	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	
6. Pourquoi Fanta est contente?	[elle a une jolie robe ; nouvelle robe ; elle aime le marché ; etc.]	○ Correct	○ Incorrect	○ Pas de réponse	

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !

Section 7. Ecriture d'une phrase complète

Prenez le cahier de stimuli à la page qui correspond à la Section 7 pour avoir la phrase à dicter.

Mettez devant l'élève sa fiche de réponses, tournée à la page 11, et montrez-lui où il doit écrire ses réponses (case indiquée pour la Section 7).

Lire d'abord la phrase entière en demandant à l'élève d'écouter d'abord avant d'écrire. Lisez la phrase lentement, à haute voix.

Dictez la phrase une deuxième fois, en regroupant les mots comme indiqué ci-après, laissant à l'élève le temps d'écrire chaque mot (si l'élève n'écrit rien, attendre 5 secondes et passer au prochain groupe de mot). A la fin, lisez une dernière fois la phrase entière en laissant un peu de temps (10 secondes) à l'enfant pour se corriger.

Je vais te dicter une phrase trois fois. La première fois, tu vas écouter seulement, tu n'écris rien. La deuxième fois, je vais lire plus doucement, et tu vas écrire du mieux que tu peux. Ensuite je lirai la phrase une dernière fois, et tu peux revoir ce que tu as écrit, et corriger au besoin. D'accord ? Tu comprends ce que tu dois faire ? On peut commencer ?

« **Mon ami s'appelle Bouba .** »

(Deuxième lecture - pause entre chaque groupe de mots, pour <u>laisser à l'élève le temps d'écrire</u>) :

Mon ami s'appelle Bouba.

Section 8. Ecriture de mots inventés

Comme pour la section précédente, dans le document « élève », prenez la page correspondant à la Section 8 pour avoir la liste des mots à dicter.

L'élève garde la dernière page du document que vous venez de lui donner pour écrire les mots.
Montrez-lui où il doit écrire ses réponses (case indiquée pour la Section 8).

Dictez les mots, un par un. Prononcez chaque mot 2 fois. Laissez à l'élève 7 secondes pour écrire chaque mot avant de passer au prochain mot.

Si l'élève reste bloqué sur un mot après 7 secondes, dites-lui de laisser ce mot. Passez au prochain mot.

Je vais te dicter de nouveaux mots que tu vas écrire. Je vais prononcer chaque mot deux fois. Tu écris le mieux que tu peux. Tu es prêt(e)?

« ol » ---- « za » ---- « moup » ---- « fli »

Merci bien ! On peut passer à la prochaine activité !

Section 9. Exercice MAZE [pour les élèves de 4e et de 6e années uniquement]

NOTE : Cet exercice est destiné aux élèves de 4ème et de 6ème années seulement. Pour les élèves de la 2ème année, passez directement à la Section 10, Entretien de l'environnement de l'élève.

Tournez la feuille d'évaluation MAZE (dernière page) dans le formulaire des réponses de l'élève, et la placer devant l'élève. Dites à l'élève:

Regarde ce premier exemple. (*Montrez le premier exercice à l'élève*). **Il y a un endroit où tu dois choisir le bon mot pour compléter correctement cette phrase. Lorsque tu arriveras au point où il y a trois mots soulignés et entre parenthèses** (*pointez l'exemple et montrez-le à l'élève*), **choisis le mot qui convient à l'histoire et encercle-le.**

Faisons un essai ensemble. Lis l'exemple silencieusement pendant je le lis à haute voix. L'histoire commence, « Le vent souffle. La saison des ». Tu vois que les mots qui suivent sont entre parenthèses, alors il faut faire le bon choix entre ces trois mots.

Exemple 1 :
Le vent souffle. La saison des (routes ı pluies ı méchant) commence.

Si tu choisis « routes », l'histoire dira « Le vent souffle. La saison des routes commence », mais cela n'a aucun sens. Si tu choisis « méchant », l'histoire dira « Le vent souffle. La saison des méchant commence », mais cela n'a aucun sens. Si tu choisis « pluies », l'histoire dira « Le vent souffle. La saison des pluies commence » et cela a un sens, donc « pluies » est le mot correct. Encercle « pluies ». (Assurez-vous que l'élève trace un cercle autour de « pluies »).

Maintenant, faisons un autre essai. Lis l'exemple silencieusement pendant je le lis à haute voix. (*Lisez le prochain élément*).

Exemple 2 :
C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali (donnent ı jeux ı sont) très heureuses.

Lequel des trois mots soulignés « donnent ; jeux ; sont » appartient à la phrase ? (*Donnez-lui le temps de répondre*).

[Si l'élève répond correctement] : **C'est correct. Le mot qui appartient à la phrase est « sont »**

[Si l'élève ne répond pas correctement] : **Ce n'est pas le bon mot. Si nous choisissons** (le mot que l'élève a dit), **l'histoire dira « C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali** (le mot que l'étudiant a dit) **très heureuses », mais cela n'a aucun sens. Si tu choisis « sont », l'histoire dira « C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali sont très heureuses » et cela a un sens, donc, « sont » est le mot correct. Encercle « sont ».** (Assurez-vous que l'élève trace un cercle autour de « sont »).

Commencez l'évaluation en disant : **Tu vas maintenant faire la même chose tout seul. Lorsque tu arriveras aux trois mots soulignés et entre parenthèses, encercle le mot qui appartient à la phrase. Choisis un mot, même si tu n'es pas sûr de la réponse. Lorsque je te dis de commencer, prends le crayon, et commence le test. Après trois minutes, je te demanderai d'arrêter de travailler. Rappelle-toi que tu dois faire de ton mieux.**

Demander à l'élève de commencer à lire, et faites démarrer le chronomètre à 3 minutes. Lorsque le temps est écoulé, demandez à l'élève de s'arrêter et reprenez son formulaire. Si l'élève termine tout le passage avant que le temps ne soit écoulé, inscrivez le nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre, dans la case fournie à cet effet au bout de la page.

A REMPLIR APRES QUE TOUTES LES EVALUATIONS SONT TERMINÉES.

Section 7. Ecriture d'une phrase complète (Table de réponses)

	MOTS dictés	RÉPONSE DE L'ELÈVE: MOTS (Mettez une croix dans la case correspondante)				RÉPONSE DE L'ELÈVE: LETTRES
		Correct	Incorrect	Pas de réponse	Code	Nombre de lettres correctes
1.	mon					/ 3
2.	ami					/ 3
3.	appelle					/ 7

5.	Nombre d'espaces évidents entre les mots :	_____ espaces	○ Pas de réponse	Code
6.	A écrit dans le sens conventionnel (de gauche à droite).	○ Correct ○ Incorrect	○ Pas de réponse	
7.	A mis une majuscule au début du premier mot.	○ Correct ○ Incorrect	○ Pas de réponse	

Section 8. Ecriture de mots inventés (Table de réponses)

Notez séparément les réponses de l'élève pour les mots entiers et pour les lettres contenues dans chaque mot. ***Pour les mots entiers***, mettez une croix dans la colonne « Réponse de l'élève » qui correspond aux réponses :

- « Correct » : L'élève a écrit correctement le mot entier, ou a donné une réponse incorrecte mais s'est corrigé par la suite (auto-correction)
- « Incorrect » : L'élève a écrit autre chose que le mot entier dicté.
- « Pas de réponse » : L'élève n'a rien écrit.

A NOTER : Les mots peuvent être écrits entièrement en minuscule ou entièrement en majuscule, ou encore avec la première lettre en majuscule et les autres en minuscule.

Pour les lettres, comptez le nombre de lettres du mot dicté que l'élève a correctement écrit.

	MOTS INVENTÉS à dicter	RÉPONSE DE L'ELÈVE: MOTS (Mettez une croix dans la case correspondante)				RÉPONSE DE L'ELÈVE: LETTRES
		Correct	Incorrect	Pas de réponse	Code	Nombre de lettres correctes
1.	**o l***					/ 2
2.	**z a**					/ 2
3.	**m o u p****					/ 4
4.	**f l i**					/ 3

**** « ole » est acceptable aussi (mot correct) – mais le nombre de lettres correctes est toujours « 2 ».***
*****« moupe » est acceptable aussi (mot correct) – mais le nombre de lettres correctes est toujours « 4 ».***

Section 7 (écriture de phrase)

Section 8 (écriture de mots inventés)

Section 9. Exercice MAZE

Exemple 1 :

Le vent souffle. La saison des (routes ı pluies ı méchant) commence.

Exemple 2 :

C'est la fête. Ce matin, Kandia et Sali (donnent ı jeux ı sont) très heureuses.

		Code
Moussa va au marigot avec son camarade Bouba.		
Ils mettent l'appât au bout de leur (pantalon ı hameçon ı pêcher).	1	
Chacun jette sa ligne dans (l'eau ı maison ı bleu). Soudain, le flotteur de	2	
Moussa bouge. Un gros (danser ı poisson ı arbre) apparaît au bout de son	3	
hameçon. Il enlève l'hameçon de la (bouche ı ciel ı content) du poisson.	4	
Il met le poisson dans son (arrive ı règle ı sac). Moussa lance à nouveau	5	
sa ligne et (attrape ı corrige ı malheureux) un deuxième poisson.	6	
Quelques instants plus tard, le (chaud ı flotteur ı vendeur) de Bouba bouge	7	
aussi. Il (remonte ı lit ı petit) brusquement sa ligne et ramène un vieux	8	
soulier. Les deux amis éclatent de (mourir ı lait ı rire).	9	
Moussa partage ses poissons avec Bouba et ils (prennent ı rentrent ı jolis)	10	
à la maison.		

Nombre exact de secondes restantes indiquées sur le chronomètre : ☐

Section 10. Entretien sur l'environnement de l'élève

Selon le cas, écrivez la réponse de l'enfant ou entourez le code qui correspond à sa réponse.
S'il n'y a pas d'instruction spécifique, une seule réponse est autorisée.

On a presque terminé ! Il nous reste juste quelques questions sur toi-même et ta famille, ton parcours scolaire et sur ta maison.

1	**Quel est ton âge ?** *(En nombre d'années)*	_____ ans ; Ne sais pas / pas de réponse 99			
2	**Quel mois es tu es né(e)?**	Mois de _____ ; Ne sais pas / pas de réponse 99			
3	**Tu es né(e) en quelle année ?**	Année _____ ; Ne sais pas / pas de réponse 9999			
4	**Tu parles quelle(s) langue(s) à la maison ?** *[Plusieurs réponses sont autorisées]*		Oui	Non	Pas de Réponse
		4.1 Bamanankan	1	0	9
		4.2 Fulfuldé	1	0	9
		4.3 Songhoi	1	0	9
		4.4 Bomu	1	0	9
		4.5 Français	1	0	9
		4.6 Arabe	1	0	9
		4.7 Autre (*Précisez en bas*)	1	0	9
		4.7 *(Détail)*			
5	**As-tu un manuel de lecture?**	Non .....0 ; Oui……1 Ne sais pas / pas de réponse 9			
6	**Y a t-il d'autres livres, journaux, ou autres choses à lire chez toi à la maison, autre que tes manuels scolaires?**	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9			
	[Si oui à la question précédente:] **Donne-moi quelques exemples.**	(Pas besoin d'enregistrer la réponse)			
7	*[Si oui à la question 6:]* **Ces livres et autres sont en quelle(s) langue(s) ?** *[Plusieurs réponses sont autorisées]*		Oui	Non	Pas de réponse
		7.1 Français	1	0	9
		7.2 Bamanankan	1	0	9
		7.3 Fulfuldé	1	0	9
		7.4 Songhoi	1	0	9
		7.5 Bomu	1	0	9
		7.6 Arabe	1	0	9
		7.7 Autre (*précisez en bas*)	1	0	9
		7.7 *(Détail)*			
8	**Y a-t-il des personnes dans ta famille qui savent lire, autre que toi-même ?**	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9			
9	*[Si oui à la question précédente:]* **Qui sont les personnes dans ta famille qui savent lire ?** *[Plusieurs réponses sont autorisées]*		Oui	Non	Pas de réponse
		9.1Mère	1	0	9
		9.2 Père	1	0	9
		9.3 Sœur(s)/frère(s)	1	0	9
		9.4 Autre (*préciser en bas*)	1	0	9
		9.4 *(Détail)*			

	Chez toi à la maison, y a-t-il :	*Oui*	*Non*	*Pas de réponse*
10	une radio?	1	0	9
11	un téléphone fixe ou un téléphone portable?	1	0	9
12	l'électricité?	1	0	9
13	une télévision ?	1	0	9
14	un frigo ?	1	0	9
15	des toilettes à l'intérieur de la maison ?	1	0	9
16	une bicyclette ?	1	0	9
17	une moto ?	1	0	9
18	une pirogue, une pinasse, ou une charrette ?	1	0	9
19	une voiture, un camion, un 4X4 ou un tracteur ?	1	0	9

20	**As-tu fréquenté un jardin d'enfants lorsque tu étais petit(e), avant de venir à l'école ?**	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9
21	**Tu es dans quelle classe (année d'études) cette année ?**	1ère année.....1 2ème année.....2 3ème année.....3 4ème année.....4 6ème année.....6
22	**Et l'année passée, tu étais dans quelle classe / année d'études?**	Jardin d'enfants .....7 1ère année.....1 2ème année.....2 3ème année.....3 4ème année.....4 5ème année .....5 6ème année.....6 Pas à l'école .....0 Ne sais pas / pas de réponse 9
23	**L'enseignant donne-t-il / elle des devoirs à faire à la maison ?**	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9
24	*[Si oui à la question précédente:]* **Est-ce que quelqu'un t'aide à faire tes devoirs de temps en temps ?**	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9
25	**Durant l'année scolaire passée, as-tu été absent(e) de l'école plus d'une semaine ?**	Non .....0 Oui .....1 Ne sais pas / pas de réponse 9
	Heure de fin du test	____ : _____ am / pm

On a fini ! Je suis très content. Maintenant, tu peux retourner en classe, vas-y directement. S'il te plaît, ne parles pas aux autres élèves de ce qu'on vient de faire.

Annexe I. Lettre ouverte du Directeur-général adjoint aux directeurs d'écoles, en Afrique du Sud

UNE LETTRE OUVERTE À TOUS LES DIRECTEURS D'ÉCOLE PRIMAIRE

Apprenons à lire à nos enfants

Lire est une compétence fondamentale que doivent maîtriser nos enfants pour réussir dans la vie. Tristement, toutes les évaluations que nous avons effectuées révèlent qu'un nombre étonnamment élevé d'enfants ne peuvent lire à un niveau approprié pour leur année et leur âge. Nombreux sont ceux qui ne peuvent pas lire du tout. Nous ne pouvons tolérer que cette situation perdure. De ce fait, nous défions les écoles primaires de lancer une campagne en vue d'améliorer le niveau de lecture de tous les élèves. Même ceux qui sont jugés lire à un niveau approprié pour leur année devraient être encouragés à passer au niveau suivant.

Depuis l'introduction de la Déclaration sur le Curriculum National, de nombreux enseignants pensent qu'il n'est plus nécessaire d'enseigner à lire. Rien ne pourrait être plus loin de la vérité que cela. Lire est probablement la compétence la plus essentielle dont a besoin un enfant et celui-ci devrait la maîtriser dès que possible.

Il existe cinq domaines qui sont essentiels pour apprendre à lire :

- la conscience phonémique (comprendre les sons dans les mots parlés) ;
- les phonèmes (lier les sons à l'alphabet et combiner ceux-ci afin de former des mots) ;
- le vocabulaire (apprendre et utiliser de nouveaux mots) ;
- la fluence (lire avec rapidité, exactitude et compréhension) ; et
- la compréhension (comprendre le sens de ce qui est lu).

Les Directives du Curriculum attribuent suffisamment de temps pour la Zone d'apprentissage de la langue et ce qui précède devrait être enseigné durant le temps alloué à cet effet. Le Ministère de l'Education offrira un support supplémentaire ainsi que des directives à toutes les écoles afin que les directeurs sachent comment encadrer les enseignants.

Outre l'enseignement formel de la lecture, nous voulons que les écoles réservent au moins 30 minutes par jour pour que tous les enfants dans les écoles puissent lire (y compris le directeur et le personnel) dans une langue quelconque. Cette période peut être aménagée de différentes manières : les enfants qui savent lire seuls devraient être encouragés à le faire, les enfants plus âgés peuvent lire aux plus jeunes ou les enseignants à leurs élèves ou à des groupes d'élèves. Le Département de l'Education vous aidera à accumuler des livres de contes dans toutes les salles de classe, en commençant par les écoles situées dans les communautés les plus pauvres, afin que là aussi les enfants puissent lire par plaisir.

Au début de l'année 2006, nous avons placés des lots de 100 livres de contes chacun, écrits en diverses langues sud-africaines, dans 5 628 classes en phase de mise en place. L'année prochaine, nous placerons des lots similaires dans 6 000 écoles supplémentaires. Nous ne demandons qu'une chose : que les élèves lisent les livres et s'amusent en le faisant.

Plus tard au cours de cette année, nous testerons les niveaux de lecture des élèves de 3ème année primaire à travers le pays. Un petit test pour évaluer l'efficacité de nos efforts pour enseigner la lecture figurera désormais régulièrement dans notre programme de suivi des accomplissements académiques des élèves. Relevez le défi et aidez vos enfants à mieux lire !

Palesa T. Tyobeka
Directeur général adjoint : Education et formation générales
Ministère de l'Education

[logo] Ministère :
Education
RÉPUBLIQUE D'AFRIQUE DU SUD

Annexe J. Programme de l'atelier de rattrapage en lecture au Kenya, sur la base de résultats d'EGRA

JOUR 1 : Lundi **Approche**

8h30-9h00 Présentations et établissement des objectifs de l'atelier de travail

- Présentations des participants (10 min)
- Survol des objectifs de l'atelier de travail (20 min) (se référer ci-dessus)
  - Examen des difficultés fondamentales de la lecture que les élèves doivent surmonter et discussion sur le besoin de lire davantage en général
  - Survol du projet Compétences fondamentales en lecture (Early Grade Reading - EGR) : formulation et évaluation des conditions de base
  - Résultats de l'évaluation des conditions de base : Survol et implications pour les interventions de rattrapage
  - Analyse des interventions de rattrapage : Éducation des enfants marginalisés au Kenya (EMACK) et autres expériences en dehors du Kenya
  - Formulation des interventions de rattrapage pour la maternelle, la 1ère et la 2e années primaires
  - Formulation des méthodologies de l'évaluation du progrès des élèves
  - Test des interventions de rattrapage et des améliorations formulées
  - Formulation de la stratégie de mise en œuvre

9h00-10h30 Problèmes fondamentaux se rapportant à la lecture
Pourquoi EGR

- Conscience phonémique, éléments phoniques, fluence, vocabulaire, compréhension

11h00-12h00 Projet EGR

- Processus de formulation de l'évaluation, session de travail en avril :
  - Bref examen des objectifs de cet atelier de travail, des participants ainsi que des accomplissements. (30 min)
- Évaluation des conditions de base
  - Survol de la mise en œuvre : collecte, saisie et analyse des données (30 min)

12h00-13h00 Objectif des interventions de rattrapage (juste une diapositive ou deux ; nous aborderons ce sujet plus en profondeur plus tard)
Présentation des résultats de l'évaluation des conditions de base, Partie I

- Performance des élèves sur toutes les tâches dans les deux langues

14h00-16h00 Implications de l'évaluation des conditions de base pour les interventions de rattrapage

- Perspectives des enseignants sur certains problèmes rencontrés dans les salles de classe. Nous suggérons que la Fondation Aga Khan (AKF) invite quelques enseignants (et peut-être des professeurs particuliers du Centre consultatif des enseignants [Teacher Advisory Centre tutors] et des agents de contrôle de la qualité) en vue de présenter certains défis auxquels les enseignants font face au quotidien. Si AKF choisit des formateurs d'enseignants plutôt que des enseignants, ceux-ci devraient être des formateurs d'enseignants qui ont exercé le métier d'enseignant au cours des 3 à 4 années précédentes.

1h30-17h30 [suite] Implications de l'évaluation des conditions de base pour les interventions de rattrapage

- Comment surmonter certains de ces obstacles : participation des parents, fournir du matériel pédagogique, etc.

JOUR 2 : Mardi — **Approche**

8h30-10h30 Survol des interventions de rattrapage
- Objectif des interventions de rattrapage
- Expérience de Pratham, Pérou, Afrique du Sud, Guatemala, etc.

Survol du programme de formation des enseignants d'EMACK
- Pertinence des programmes EMACK face au EGR et adoption possible de certaines pratiques
- Analyse des mécanismes de livraison de la formation des enseignants et implications pour l'EGR

11h00-12h00 Survol des interventions de rattrapage

12h00-13h00 Maternelle : Formulation des interventions de rattrapage (Sylvia Linan-Thompson)
- Analyse du programme scolaire actuel
- Identification des éléments et de la portée et de l'ordre

14h00-16h00 [suite] Maternelle : Formulation des interventions de rattrapage

16h30-17h30 1ère année primaire : Formulation des interventions de rattrapage
- Analyse du programme scolaire actuel
- Identification des éléments et de la portée et de l'ordre

JOUR 3 : Mercredi — **Approche**

8h30-10h30 [suite] 1ère année primaire : Formulation des interventions de rattrapage

11h00-12h00 [suite] 1ère année primaire : Formulation des interventions de rattrapage

12h00-13h00 2e année primaire : Interventions de rattrapage
- Analyse du programme scolaire actuel
- Identification des éléments et de la portée et de l'ordre

14h00-16h00 [suite] 2e année primaire : Interventions de rattrapage

16h30-17h30 [suite] 2e année primaire : Interventions de rattrapage

JOUR 4 : Jeudi — **Approche**

8h30-10h30 Formulation des méthodologies d'évaluation du progrès des élèves
- Outils mis à la disposition des enseignants pour une auto-évaluation pour chaque année : maternelle, 1ère et 2e années primaires
- Outils destiné au personnel EMACK : maternelle, 1ère et 2e années primaires

11h00-12h00 [suite] Formulation des méthodologies d'évaluation du progrès des élèves

12h00-13h00 [suite] Formulation des méthodologies d'évaluation du progrès des élèves

14h00-16h00 Stratégie de mise en œuvre

16h30-17h30 [suite] Stratégie de mise en œuvre
- Écoles recevant un traitement :
  - Clarifiez avec AKF quelles sont les écoles qui recevront un traitement. Si seules les écoles de traitement seront ciblées, alors nous devons nous assurer que celles-ci ciblent les écoles de remplacement et non celles

qui ont été sélectionnées à l'origine. Si le traitement cible toutes les écoles situées dans le district, alors il n'y a aucun problème, mais alors lors de l'évaluation post-traitement, nous devons sélectionner ailleurs des écoles de contrôle.

- Allocation des ressources : Par exemple : S'il n'y a qu'1 seul livre pour 3 enfants, ils doivent s'assurer qu'ils disposent de suffisamment de matériel. Voilà une raison pour laquelle nous devrions nous concentrer sur 20 écoles seulement : nous pourrons au moins assurer que CES écoles disposeront de matériel.
- Débutez CETTE ANNÉE par le cours de la maternelle et la 1ère année primaire, ajoutez la 2e année primaire l'année prochaine. La classe de 2e année primaire de l'année prochaine sera testée.

- Comment former les enseignants
- Comment leur fournir du matériel
- Comment leur fournir un soutien
- Comment organiser le suivi

JOUR 5 : Vendredi	**Approche**
8h30-10h30	[suite] Stratégie de mise en œuvre
11h00-12h00	[suite] Stratégie de mise en œuvre
12h00-13h00	Conclusion de l'atelier

Annexe K. Exemple de plans de leçons de rattrapage en lecture basés sur les résultats d'EGRA

1. Repérer un son dans un mot oral ou une lettre (graphème) dans un mot écrit : « a », « i » et « u »

5 minutes par son — **Objectif : être capable de produire des mots à l'oral qui contiennent un son donné « a », « i » et « u »**
Ressources : la liste de mots ci-dessous

Exemples pour « a » : a, ami, abri, avril, animal, la, ma, ta, va, papa, par, bal, mal, mari, malade, narine, farine, parti, mardi, pirate, total….
Exemples pour « i » : il, ni, vite, midi, épi, ami, fini, puni, lundi, mardi, domino, farine....
Exemples pour « u » : une, uni, tu, vu, nu, lu, du, dur, mur, puni, tulipe….

5 minutes par lettre/graphème — **Objectif : être capable de repérer des mots écrit qui contiennent une lettre donnée « a », « i » et « u »**
Ressources : des cartes avec des mots contenant les lettres « o », « e » et « ou » en minuscule (voir les exemples ci-dessous)
Mots contenant les lettres « a », « i » et « u » qui se prononcent /a/, /i/, et /y/ (même liste que ci-dessus)

2. Associer plusieurs lettres pour écrire un mot : voyelles « a », « u » et « i » et consonnes « l », « v », « m » et « t », puis faire lire les mots écrits avec ces voyelles et consonnes (20 minutes pendant 2 jours pour chaque voyelle).

Ressources : Cartes avec les voyelles et les consonnes en minuscule plus les mots écrits au tableau (ou des cartes avec les mots écrits).

			l	**v**	**m**	**t**
Jours 1 et 2	**a**	a	la, mal	va	ma, ami, mal	ta, tata
Jours 3 et 4	**u**		lu	vu	mu	tu
Jours 5 et 6	**i**		il, lit	vie	il, ami	titi

3. Faire lire : « ta tata » ; « ma tata » ; « il a lu » ; « il a mal ; « il a vu titi » ; « il a vu ma tata » ; « il a vu ta tata » ; « la vie » ; « la vue » ; « il lit » ; (20 minutes).
Ressources : Cartes avec les mots écrits afin de pouvoir créer les phrases

Pour les exercices 4 à 6, répéter les tâches des exercices 1 à 3 avec les voyelles « o », « e » et « ou » et les consonnes « l », « v », « m » et « t »

Exemples pour « o » : or, bol, vol, loto, moto, bobo, tomate, total, domino, joli, total, vélo, parole….
Exemples pour « é » : vélo, bébé, blé, dé, fée, pré, ré, réparé, télé, été, chanté, marché
Exemples pour « ou » : ouvre, pou, fou, four, pour, jour, tour, route, boule, trou, autour….

Exemple de mots :		**l**	**v**	**m**	**t**
o		loto	vol	moto	loto, moto
é		vélo, télé	vélo	mémé, métal	été, télé
ou	ou	moule, loup	vous	moule	toutou, toute

Exemple de mots et phrases à faire lire : « la moto » ; « la télé » ; « une télé » ; « il a lu » ; « il a une moto » ; « il a vu titi » ; « il a vu ma tata » ; « il va mal » ; « il a une amie » ; « il va à la télé » ; « il a toute la vie » ;

Exemples en français de correspondances graphème-phonème simples et de mots fréquents permettant de construire une progression pédagogique pour des lecteurs débutants (en gris, consonne muette en fin de mot, plus « e » muet après une voyelle). D'autres aides se trouvent dans les annexes D et E3

	Voyelles orales						**Voyelles nasales**				**Semi-voyelles**	**Autres Voyelles orales**	
Voyelles	a	i	o	u	é	ou	on	an	un	In	oi	e muet en fin de mot après consonne	eu
	a					ou	on	an	un				
b **Cluster**	bal bâton bravo	bibi abri	bol bobo	bu	bébé blé	bouton boule	bon bonbon			brin			bleu
d	date		do domino dormir	du dur	dé		don					de date	deux
f **Cluster**	fa farine fable	fil fini film			fée	fou four fourmi				fin		 farine fable	feu fleur
l	la lavabo lapin	lit il	loto	lu lune					lundi		loi	le lune	leur
m **Cluster**	ma mal mari malade animal maman mardi	midi miroir ami	moto moka moteur	mur	 montré	mouchoir moulin mouton	mon montre	maman			moi armoire	me malade pomme montre	
n	narine	ni animal uni		nu numéro une			non				noir	ne narine une	neuf
p **Cluster**	papa par parti partir	pirate épi	pomme porté	pu pur puni		pou pour		pantalon		pin	poil	pirate porte	peu peur

	Voyelles orales						**Voyelles nasales**				**Semi-voyelles**	**Autres Voyelles orales**
Voyelles	a	i	o	u	é	ou	on	an	un	In	oi	e muet en fin de mot après consonne eu
	plat				pré							pleure pleuré
r	pirate ira	rira mari	parole or		ré réparé	route	ronde				roi tiroir	rire
t **Cluster**	ta table	tiroir parti	tomate total	tu tulipe	télé été chanté	tour toujours autour trou trouvé	ton	tante		patin matin	toi étoile trois	te tulipe tomate
v **Cluster**	va	vite ouvre avril	vol	vu	vélo	vouloir				vin	voir voiture	 ouvre
ch **Cluster**	char chaton	chiffon machine			 marché cherché	chou					mouchoir	cheval niche vache dimanche bouche marche
j **Cluster**	jardin		joli	judo juin		jour joue joueur bonjour journal					joie	je jeune jeu jeune jeudi